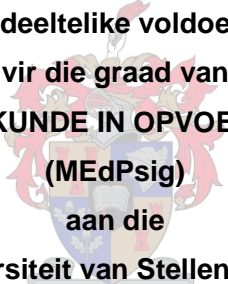


**SIENINGS VAN
LAERSKOOLOPVOEDERS EN -SKOOLHOOFDE
VAN LEERDERS WAT BEGAAFD IS**

JEANNE-MARIÉ DE VILLIERS

(BA Mus, NOS, BEdHons)

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes
vir die graad van
MAGISTER IN OPVOEDKUNDE IN OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE
(MEdPsig)
aan die
Universiteit van Stellenbosch**



STUDIELEIER: ME M M OSWALD

Desember 2009

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe tot die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Handtekening:

Datum: 24 Oktober 2009

OPSOMMING

Onderwys in Suid-Afrika het na die eerste demokratiese verkiesing in 1994 'n transformasieproses beleef. Beleidsveranderinge, rasionalisering, kurrikulumvernuwing en toenemende leerderdiversiteit in elke hoofstroomklaskamer was slegs 'n paar van die uitdagings wat opvoeders en skoolhoofde in die laerskool moes hanteer. Resente publikasies toon dat die transformasie van die nuwe onderwysbedeling 'n negatiewe uitwerking op begaafdheidsonderrig gehad het. Daar is minimale aandag aan begaafdheidsonderrig geskenk. Hoewel Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) erkenning verleen aan alle leerderdiversiteite, word daar nie eksplisiet na begaafdheidsonderrig verwys nie.

Die doel van hierdie kwalitatiewe studie was om 'n duidelike beeld te verkry oor die sienings van laerskoolopvoeders en -skoolhoofde van leerders wat begaafd is. Hierdie studie het spesifiek ten doel gehad om die deelnemers se beskouings onderliggend aan begaafdheid te identifiseer, asook om die leemtes vas te stel wat toepaslike begaafdheidsonderrig belemmer.

Hierdie navorsing het bevind dat daar tans in die laerskole van ondersoek 'n gaping bestaan tussen amptelike beleid en klaskamerpraktyk. In die lig hiervan erken opvoeders en skoolhoofde dat leerders wat begaafd is nie effektief en toepaslik ingesluit word in die huidige hoofstroomklaskamer nie. Dit blyk verder dat 'n gebrekkige opleiding in begaafdheidsonderrig, die leemte aan 'n werkbare nasionale definisie van begaafdheid, asook uiteenlopende sienings van inklusiewe onderwys, die volhoubare ondersteuning en toepaslike onderrig belemmer van leerders wat begaafd is.

Deelnemers aan hierdie studie erken dat onvoldoende voorsiening in UGO vir die spesifieke eise van leerders wat begaafd is, asook baie ander hindernisse in die hoofstroomklaskamer, veroorsaak dat hierdie leerders nie na behore onderrig en ondersteun word nie. Die laerskoolopvoeders en -skoolhoofde is van mening dat suksesvolle implementering van beleid en toepaslike onderrig van leerders wat begaafd is, nie sonder volhoubare ondersteuning en kollaborasie van alle rolspelers kan geskied nie. Daarom word die belangrikheid van groter gemeenskapsbetrokkenheid en die

volhoubare ondersteuning van distriksgebaseerde ondersteuningspanne veral beklemtoon.

Die bevindinge van hierdie studie het ook belangrike implikasies vir onderwysopleiding binne die huidige onderwyssisteem. Hierdie studie bevestig die noodsaaklikheid van toepaslike voor- en indiensopleiding in begaafdheidsonderrig vir alle opvoeders sodat ons land se spreekwoordelike ongeslypte diamante tot sierade vir die samelewing gevorm kan word.

Sleutelwoorde: sienings, laerskoolopvoeders en -skoolhoofde, leerders wat begaafd is, inklusiewe onderwys, hoofstroomklaskamer, opleiding, kollaborasie, gemeenskap, identifisering, definiëring, onderrig

ABSTRACT

Education in South Africa experienced a process of transformation since the first democratic election in 1994. Policy changes, rationalisation, curriculum changes and increased learner diversity in each and every mainstream classroom are only a few of the challenges educators and principals have to face in primary schools. Recent publications confirm that the transformation of the new education system had a negative effect on gifted education. Only minimal attention was given to educating the gifted. Although Education White Paper 6 (Department Education, 2001) acknowledges learner diversity, gifted education is not explicitly mentioned.

The main purpose of this qualitative study was to achieve a clear vision of the perceptions of educators and principals in primary schools regarding gifted learners. The beliefs of the participants were explored regarding gifted education, as well as present obstacles experienced in this field.

An important research finding was that there is presently a serious gap in primary schools between official policy and teaching practice. Both educators and principals acknowledge the fact that gifted learners are not effectively included in the mainstream classroom. It is furthermore apparent that limited teacher training in gifted education, the lack of a generally workable definition of giftedness, as well as diverse perceptions of inclusive teaching, obstruct sustainable support and appropriate teaching of the gifted. Primary school educators and principals agree that successful implementation of policy and appropriate teaching of the gifted cannot succeed without adequate support and collaboration of all role players. Thus increased community involvement and sustainable assistance of district based support teams are also imperative.

The findings of this study hold major implications for teacher training in the present education system. This study confirms the necessity of appropriate pre- and in-service training of all teachers in order to enhance the precious gems of giftedness in primary schools for the future benefit of South African society.

Key words: perceptions, primary school educators and principals, gifted learners, inclusive education, mainstream classroom, training, collaboration, society

DANKBETUIGING

Ek wil hiermee opregte dank en waardering betuig aan verskillende persone en instansies wat my met raad en daad bygestaan het om hierdie studie te onderneem en te voltooi.

Die saadjie vir hierdie navorsingstudie is geplant deur besoekende prof. Felicia Dixon van die “*Centre for Gifted Studies and Talent Development*”, Ball State University, Indiana, V.S.A.

Die vrywillige en openhartige deelname van verskeie skoolhoofde en ander opvoeders van plaaslike laerskole was onontbeerlik vir hierdie studie. Hulle daaglikse belewenisse van leerders wat begaafd is en die uitdagings daaraan verbonde het waardevolle perspektiewe gelewer vir hierdie verhandeling.

Die bekwame en hulpvaardige personeel van die Universiteit van Stellenbosch se Fakulteit Opvoedkunde en die J.S. Gericke-biblioteek, veral Me. Sarie Wilbers, moet opreg bedank word.

Die H.B. Thom-beurs en Erasmus-uitruiltoekenning het my besoek aan die Universiteite van Utrecht en Nijmegen moontlik gemaak. Dit was besonder stimulerend en insiggewend. Die persoonlike gesprekke met prof. Franz Mönks en kollegas, het heelwat nuwe perspektiewe oor begaafdheidsonderrig in Europa en elders verskaf.

Vervolgens moet ek ook hulde bring aan al die dosente wat ek tydens my akademiese studie leer ken en waardeur het. Hulle het ‘n besondere stempel afgedruk op my voorbereiding vir die professionele taak van opvoedkundige sielkundige.

Groot dank en waardering moet toekom aan my studieleier, Me. Marietjie Oswald, wat altyd vriendelik en onverpoos beskikbaar was om praktiese wenke en sinvolle kommentaar te lewer. Haar onvermoeide inspirasie en professionele kundigheid het die akademiese pad vir my geopen en vergemaklik.

Ten slotte wil ek graag ook vir al my vriende en familie dankie sê vir belangstelling en ondersteuning in hierdie tyd. Julle gebede en geloof in my navorsingstudie het my gedra deur moeilike tye. In besonder wil ek vir my man, Rocco, opreg dankie sê vir sy deernis, geduld en opoffering in hierdie fase van my studie.

Jeanne-Marié de Villiers

Hierdie tesis word opgedra
aan my ouers

Dankie vir julle geloof
in elkeen van ons kinders se potensiaal
en vir julle insette in die optimale ontwikkeling daarvan.

INHOUDSOPGAWE

TITELBLADSY.....	i
VERKLARING.....	ii
OPSOMMING.....	iii
ABSTRACT.....	v
DANKBETUIGING.....	vi
INHOUDSOPGAWE.....	ix
LYS VAN FIGURE.....	xiv
LYS VAN TABELLE.....	xv

HOOFSTUK 1

KONTEKS EN RASIONAAL VAN DIE STUDIE..... 1

1.1	INLEIDENDE ORIËTERING.....	1
1.2	PROBLEEMSTELLING.....	5
1.3	DOELSTELLING VAN DIE STUDIE.....	6
1.4	NEWEVRAAGSTELLINGS.....	6
1.5	NAVORSINGSPARADIGMA, -ONTWERP EN -FORMAAT.....	6
1.5.1	Navorsingsparadigma.....	6
1.5.2	Navorsingsontwerp en –formaat.....	7
1.6	NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	7
1.7	KONSEPTUELE ANALISE.....	8
1.7.1	Siëning.....	8
1.7.2	Opvoeder.....	9
1.7.3	Skoolhoof.....	10
1.7.4	Leerder.....	12
1.7.5	Begaafdheid.....	12
1.8	STRUKTUUR VAN AANBIEDING.....	13
1.9	SAMEVATTING.....	13

HOOFSTUK 2

BEGAAFDHEID AS VERSKYNSEL EN DIE ROL VAN DIE LAERSKOOLOPVOEDER EN -SKOOLHOOF.....	15
2.1 INLEIDING.....	15
2.2 BEGAAFDHEID.....	16
2.2.1 Omskrywings en definisies van begaafdheid.....	16
2.2.2 Begaaftheid as besondere intellektuele vermoë.....	25
2.2.3 Teorieë oor begaafdheid.....	27
2.2.4 Identifisering van leerders wat begaafd is.....	30
2.2.5 Hindernisse en uitdagings vir leerders wat begaafd is.....	34
2.2.6 Fokus op begaafdheidsonderwys internasionaal en in Suid-Afrika die afgelope halfeeue.....	39
2.2.6.1 <i>Die Verenigde State van Amerika (VSA)</i>	39
2.2.6.2 <i>Brittanje</i>	40
2.2.6.3 <i>Australië</i>	42
2.2.6.4 <i>Nieu-Seeland</i>	44
2.2.6.5 <i>Die Europese Unie (EU) met spesifieke verwysing na Nederland</i>	45
2.2.6.6 <i>Afrika-perspektief</i>	48
2.2.6.7 <i>Suid-Afrika</i>	49
2.2.7 Die huidige Suid-Afrikaanse konteks.....	52
2.2.8 Inklusiewe onderwys en leerders wat begaafd is.....	55
2.3 OPVOEDERS VAN LEERDERS WAT BEGAAFD IS.....	57
2.3.1 Eienskappe van die begaafdheidsopvoeder.....	57
2.3.2 Opleiding en ondersteuning van begaafdheidsopvoeders.....	59
2.3.3 Opvoeders se hantering van begaafdheid in die inklusiewe klaskamer.....	61
2.4 SAMEVATTING.....	66

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE.....	67
3.1 INLEIDING.....	67
3.2 NAVORSINGSONTWERP.....	67
3.3 NAVORSINGSPARADIGMA EN -UITLEG.....	71

3.4	NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	72
3.4.1	Inleiding.....	72
3.4.2	Kwalitatiewe navorsing.....	72
3.4.3	Navorsingsformaat.....	73
3.4.4	Kenmerke van kwalitatiewe navorsing.....	73
3.5	SELEKTERING VAN DEELNEMERS.....	75
3.6	DATA-INSAMELINGSMETODES.....	81
3.6.1	Literatuuroorsig.....	81
3.6.2	Onderhoude.....	82
3.6.2.1	<i>Fokusgroeponderhoud</i>	83
3.6.2.2	<i>Individuele onderhoud</i>	85
3.6.3	Observasies.....	86
3.7	PROSEDURE.....	86
3.8	DATA-ANALISE.....	88
3.9	DATA-VERIFIKASIE.....	90
3.9.1	Geloofwaardigheid.....	91
3.9.2	Veralgemeenbaarheid.....	92
3.9.3	Betroubaarheid.....	93
3.9.4	Die bevestiging van die navorsingsproses en -bevindinge.....	93
3.10	ETIESE OORWEGINGS.....	94
3.11	SAMEVATTING.....	96

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE..... 97

4.1	INLEIDENDE BESPREKING.....	97
4.2	UITEENSETTING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE.....	98
4.2.1	Fokusgroeponderhoude met laerskoolopvoeders.....	99
4.2.1.1	<i>Hindernisse</i>	99
4.2.1.2	<i>Leerondersteuning</i>	109
4.2.1.3	<i>Beleidsaangeleenthede</i>	112
4.2.2	Individuele onderhoud met skoolhoofde.....	117
4.2.2.1	<i>Hindernisse</i>	117
4.2.2.2	<i>Leerondersteuning</i>	130

4.2.2.3 <i>Beleidsaangeleenthede</i>	139
4.3 TEN SLOTTE.....	148

HOOFSTUK 5

BESPREKING, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS, BEPERKINGE EN

STERKPUNTE.....	149
-----------------	-----

5.1 INLEIDING.....	149
5.2 BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE.....	150
5.2.1 Hindernisse.....	151
5.2.1.1 <i>Algemene hindernisse (Intern & Ekstern)</i>	151
5.2.1.2 <i>Identifisering as besondere hindernis</i>	156
5.2.1.3 <i>Opleiding as besondere hindernis</i>	160
5.2.2 Leerondersteuning.....	161
5.2.2.1 <i>Rolspelers</i>	161
5.2.2.2 <i>Ondersteuningspraktyk</i>	164
5.2.3 Beleidsaangeleenthede.....	168
5.2.3.1 <i>Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)</i>	168
5.2.3.2 <i>Inklusiewe onderwys</i>	171
5.3 OPSOMMENDE GEVOLGTREKKINGS.....	174
5.4 AANBEVELINGS.....	176
5.4.1 Opleiding.....	177
5.4.2 Implementering en Ondersteuning.....	180
5.5 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE.....	183
5.6 TOEPASLIKE WAARDE VAN DIE STUDIE.....	184
5.7 TOEKOMSTIGE NAVORSING.....	186
5.8 TEN SLOTTE.....	186

BRONNELYS.....	188
----------------	-----

ADDENDA

ADDENDUM A: Aansoek om toestemming by die WKOD.....	202
ADDENDUM B: Toestemmingsbrief van die WKOD.....	205
ADDENDUM C: Inligtingstuk aan opvoeders en skoothoofde.....	207
ADDENDUM D: Toestemmingsvorm vir deelnemers.....	209
ADDENDUM E: Onderhoudsgids.....	211
ADDENDUM F: Uittreksel van transkribering en oop-kodering.....	213
ADDENDUM G: Tabel van kodes of eenhede van betekenis.....	219

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1 Multi-faktor model van begaafdheid.....	19
Figuur 2.2 'n Ekosistemiese siening van begaafdheid.....	24
Figuur 2.3 Die Verrykingstriade	65
Figuur 3.1 Die vier dimensies van besluitneming tydens die navorsingsontwerp	70

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1	Bloom se klassifikasie van kognitiewe doelwitte.....	64
Tabel 3.1	Uiteensetting van skoolhoofde se biografiese besonderhede.....	76
Tabel 3.2	Uiteensetting van laerskoolopvoeders (Fokusgroep A) se biografiese besonderhede.....	77
Tabel 3.3	Uiteensetting van laerskoolopvoeders (Fokusgroep B) se biografiese besonderhede.....	78
Tabel 3.4	Temas en kategorieë soos geïdentifiseer tydens onderhoude (fokusgroep en individueel) met laerskoolopvoeders en hul betrokke hoofde.....	90
Tabel 4.1	Temas en kategorieë ten opsigte van fokusgroeponderhoude met laerskoolopvoeders.....	99
Tabel 4.2	Temas en kategorieë ten opsigte van individuele onderhoude met skoolhoofde.....	117

HOOFSTUK 1

KONTEKS EN RASIONAAL VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

In Suid-Afrika word 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsstelsel tans geïmplementeer. Die pad na inklusiewe onderwys, met spesifieke verwysing na onderwysvoorsiening aan leerders wat begaafd is, word gekenmerk deur 'n komplekse geskiedkundige verloop. Gedurende die 1980's was daar 'n groot opbloei in begaafdheidsonderrig in Suid-Afrika. Groot klem is geplaas op die identifisering en onderrig van sulke leerders, tot so mate dat spesiale buitemuurse sentrums opgerig is waar hierdie geïdentifiseerde leerders spesifieke stimulerings- en verrykingsaktiwiteite kon ontvang. Modules oor onderrig aan leerders wat begaafd is, is ontwikkel en op tersiêre vlak aangebied as deel van onderwysstudente se opleiding. Indiensopvoeders kon ook gespesialiseerde kursusse bywoon en toepaslike opleiding ontvang om leerders wat begaafd is optimaal te onderrig en te stimuleer. Binne hierdie konteks het die ontwikkeling en toepaslike voorsiening aan leerders wat begaafd is groot aandag geniet (Bhorat, 1985, p.36; Freeman, 2002, p.153; Taylor & Kokot, 2000, p.806; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.204).

Na Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing in 1994 het die onderwysdepartement 'n proses van transformasie ondergaan waartydens nuwe beleidsdokumente ontwikkel en bestaande sisteme en praktyke hersien is (Departement van Onderwys, 2002, p.4). Dit wil voorkom asof hierdie transformasieproses ook 'n direkte impak op begaafdheidsonderrig gehad het, aangesien daar sedertdien minimale aandag aan begaafdheidsonderrig en –voorsiening geskenk is. Kokot (2005, p.470) en Taylor en Kokot (2000, p.801) getuig dat hierdie klemverskuiwing moontlik toegeskryf kan word aan die stereotipering van hierdie groep leerders as 'n 'elite' groep, vanweë die spesiale onderwysvoorsiening wat hulle tydens die vorige onderwysbedeling geniet het. Politici het ook 'n aandeel gehad in hierdie klemverskuiwing aangesien groter klem op gelyke onderwysvoorsiening en geleenthede geplaas is in die lig van transformasie (Kokot, 2005, p.469).

Volgens die navorsing van Hartshorn (1992) in Taylor en Kokot (2000, p.801) en Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht (1999, p.47) was die nuwe onderwysbedeling se primêre fokus om gelyke onderwysgeleenthede aan alle leerders te bied, maar veral aan leerders uit histories benadeelde populasies. Die implikasie van hierdie verandering is het beteken dat onderwysvoorsiening aan leerders wat begaafd is, drasties hersien moes word. Die onderrigfokus het gevolglik verskuif vanaf afsonderlike gespesialiseerde onderrig aan leerders wat begaafd is na hoofstroom inklusiewe onderrig waarin alle leerders op gelyke vlak hanteer moes word. Alhoewel gelyke geleenthede voorgehou word deur 'n inklusiewe onderwysbeleid, beteken dit egter nie dat alle leerders oor dieselfde vermoëns beskik om hierdie geleenthede en uitdagings aan te pak nie. Daarom meen Kokot (2005, p.470) dat inklusiewe onderwys alle leerders (insluitend leerders wat begaafd is) se diverse vlakke van vermoë op verskillende toepaslike maniere behoort aan te spreek om werklik suksesvol te kan wees.

Suid-Afrika se huidige demokratiese onderwyssisteem ondersteun 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsbenadering. Die beweging na 'n inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika het in Julie 2001 gekulmineer in die publikasie van Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001). Hierdie beleidsdokument gee onder andere 'n oorsig oor hoe die nuwe beleid sal wegbeweeg van segregasie volgens die gestremdhedskategorie; hoe leerders met gestremdhede geïdentifiseer, geassesseer en toenemend ingesluit behoort te word in spesiale, voldiens- en gewone hoofstroomskole; hoe fasiliteite en ondersteuningsdienste voorsien sal word, en hoe opvoeders beter ondersteun sal word om 'n diversiteit van leer- en onderrigbehoefte toepaslik aan te spreek. Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) verleen spesifiek erkenning aan alle leerderdiversiteite. Dit vereis die doelbewuste insluiting van alle leerders in die hoofstroomklaskamer in die strewe om kernbegrippe soos gelykheid, basiese menseregte en demokrasie in alle Suid-Afrikaanse klaskamers te bevorder. Inklusiewe onderwys beteken dus om op 'n nuwe wyse te dink. Dit gaan oor die herstrukturering van skole en onderwyssisteme sodat dit alle leerders kan insluit en die leerbehoefte van elke unieke leerder doeltreffend kan hanteer (Engelbrecht et al., 1999, pp.32-33 & p.46). Die ontwikkeling van inklusiewe skoolgemeenskappe moet daarom gefasiliteer word deur 'n strategie van gemeenskapsgebaseerde ondersteuning en kollaborasie (Engelbrecht, 2007, p.178). Vanuit die bogenoemde inligting wil dit dus

voorkom asof leerders wat begaafd is ook implisiet deel vorm van die diverse leerderpopulasie waarvan Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) getuig. Naicker (2000, pp.10-11) meen tereg dat inklusiewe onderwys alle leerders insluit wat dus ook beteken dat leerders wat begaafd is nie verwaarloos mag word nie, maar deur onderrigmetodes soos verryking en versnelling binne die bestaande stelsel bedien behoort te word. Volgens Engelbrecht en Green (2007, p.82) lê die uitdaging in die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika hoofsaaklik in die oorbrugging van die gaping wat daar bestaan tussen die inklusiewe ideale (soos voorgehou deur bepaalde beleidsdokumente) en die realiteite van die onderwyspraktik. Daar is aanduidings dat onlangse ontwikkeling van teorie en die reaksie van opvoeders merkbaar van mekaar verskil wat betref identifiseringsbesluite (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle & Zhang, 2005, p.68). Tot nog toe is geen grondige empiriese vergelykende ondersoek gedoen na die effek van identifikasie-sisteme enersyds op mense wat die meeste daardeur geraak word en andersyds op besluitnemers en hulle adviseurs wat beleid moet bepaal nie. Die oortuiging van opvoeders in die praktik en beleidmakers in die algemeen is belangrik omdat hierdie persone op die ou end hul verantwoordelike taak in harmonie met mekaar moet uitvoer om te verseker dat integriteit sal seëvier (Brown et al., 2005, p.68).

Die blyk dat die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks toenemend gekenmerk word deur gedepriveerde omstandighede wat grootliks die gevolg is van armoede, werklose ouers, 'n gebrek aan ouers se ondersteuning aan skole en ontoepaslike opleiding van opvoeders. Hierdie hindernisse is slegs 'n paar van die voorbeelde van die daaglikse uitdagings waarvoor opvoeders en leerders te staan kom. Dit dui op die noodsaaklikheid dat opvoeders wat meer sensitief ingestel is vir leerders se unieke kontekste, toepaslike opleiding en vaardighede moet ontvang om die diverse leerbehoefte in die klaskamer aan te spreek. Leerders wat begaafd is vorm deel van die Suid-Afrikaanse klaskamerkonteks en is volgens die ideale van Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) geregtig op toepaslike onderrig wat hulle leervermoëns effektief aanspreek.

Dit is ongetwyfeld waar dat die sienings van opvoeders oor leerders wat begaafd is in die huidige klaskamerkonteks 'n groot rol speel in die wyse waarop hierdie leerders toepaslik onderrig moet word. Saunderson (2006, p.2) is van mening dat opvoeders se

sienings en interpretasie van wat binne die klaskamer plaasvind, nie losgemaak kan word van die transformasieproses binne die Suid-Afrikaanse samelewing en spesifiek binne die huidige onderwysbedeling nie. Volgens laasgenoemde navorser is die moeilikste aspek ter sprake by verandering, menslike denke, oortuigings en sienings. Saunderson (2006, p.2) meen dat sienings nie net 'n persoon se eie gedrag beïnvloed nie, maar juis ook 'n beduidende invloed het op dié van ander persone. Sienings kan ook nie losgemaak word van opvoeders se omstandighede nie. Al hoe meer opvoeders kom magteloos voor met die huidige klaskamerkonteks, vanweë onvoldoende en ontoepaslike opleiding (Kokot, 1999, 2005; Van der Westhuizen & Maree, 2006). Daarom meen Brown et al. (2005, p.68) dat die grootste uitdaging vir opvoeders daarin lê om sienings en praktyk bymekaar te bring ten einde leerders wat begaafd is effektief te kan identifiseer. Aangesien leerders en opvoeders se kontekste kompleks en dikwels uiteenlopend is, stel Brown et al. (2005, p.68) voor dat opvoeders 'n meer buigbare benadering behoort in te neem in die ontwikkeling van leerders se begaafdheid en talente en dat hierdie ontwikkelingsproses deurlopend aangemoedig behoort te word. Lorenzo (2007, pp.53-54) se navorsing oor die sienings van leerders wat begaafd is uit minder gunstige sosio-ekonomiese gemeenskappe, ondersteun Brown et al. (2005, pp.75-78) se aanbevelings. Die volgende drie sleutelbevindinge is onder andere gelewer: 'n groter agting behoort aan die kulturele- en omgewingservarings van hierdie leerders geskenk te word ten einde geskikte plasmingsmoontlikhede te ontwikkel, meer buigbare en veelvuldige identifiseringstrategieë moet gevolg word ter erkenning van die diverse sosio-ekonomiese agtergronde van leerders wat begaafd is, en ten slotte is 'n meer dinamiese siening noodsaaklik vir 'n behoorlike definisie van die begrip begaafdheid (Brown et al., 2005, pp.75-78).

Uit die bogenoemde inligting is dit duidelik dat voordat daar enige voorstelle en aanpassings gemaak kan word met betrekking tot die identifisering en die optimale onderrig van leerders wat begaafd is, dit noodsaaklik is om eers vas te stel wat opvoeders en skoolhoofde se sienings en standpunte is ten opsigte van leerders wat begaafd is binne die huidige inklusiewe onderwysstelsel. Hierdie navorsingstudie poog dus om laerskoolopvoeders en skoolhoofde se sienings van leerders wat begaafd is in die hoofstroomklaskamer te ondersoek, ten einde die potensiële leemtes in die Suid-Afrikaanse klaskamerkonteks aan te spreek en toepaslike aanbevelings te maak. Naicker (2000), Taylor en Kokot (2000) en Brown et al. (2005) se navorsing bevestig en

ondersteun die noodsaaklikheid van hierdie navorsingstudie, aangesien 'n ondersoek oor die sienings van opvoeders en skoolhoofde groter insig behoort te gee oor die aannames onderliggend aan begaafdheid, asook die huidige voorsiening wat aan hierdie leerders gebied word en die leemtes wat aangespreek behoort te word in die Suid-Afrikaanse inklusiewe klaskamer.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Uit 'n deeglike literatuurondersoek wil dit voorkom asof daar in Suid-Afrika sedert die eerste demokratiese verkiesing in 1994 slegs beperkte navorsing gepubliseer is wat verband hou met die onderrig van leerders wat begaafd is in 'n inklusiewe onderwyskonteks. Dit dui gevolglik op 'n leemte in die veld van begaafdheidsonderrig, spesifiek met verwysing na toepaslike begaafdheidsonderrig en -voorsiening binne 'n inklusiewe onderwysstelsel. Die mees onlangse Suid-Afrikaanse studies oor leerders wat begaafd is, is dié van Kokot (2005, 2001, 1999 & 1992), Lomofsky en Skuy (2001), Van der Westhuizen en Maree (2006), Taylor en Kokot (2000), Van der Horst (2000), Wallace (2007) en Xolo (2007). Slegs enkele van hierdie navorsers het die konsep begaafdheid vanuit 'n inklusiewe onderwysbenadering bespreek. Taylor en Kokot (2000, p.813) dui aan dat begaafdheidsonderrig in die meeste Afrika-lande (insluitend Suid-Afrika) nie in die nabye toekoms as 'n prioriteit beskou gaan word nie. Laasgenoemde navorsers is van mening dat daar meer pogings aangewend behoort te word om voort te bou op die sterkpunte van die Afrika-kulture en dit te verweef met programme oor begaafdheidsonderrig vir die hoofstroomklaskamer. Hierdie navorsingstudie poog om juis hierdie geïdentifiseerde leemtes aan te spreek deur die sienings van opvoeders en skoolhoofde uit diverse taal-, sosio-ekonomiese en kultuuragtergronde te ondersoek ten einde toepaslike aanbevelings te maak en 'n platform te skep waaruit nuwe navorsing kan voortspruit.

Die wil voorkom asof die huidige inklusiewe hoofstroomklaskamer slegs in beleid voorsiening maak vir leerders wat begaafd is en dat dit nie in die praktyk realiseer nie. Volgens Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) behoort alle leerders se diverse leervermoëns effektief binne die hoofstroomklaskamer ondersteun te word. Daarom ontstaan die vraag of die hoofstroomklaskamer voldoende voorsiening maak vir die behoeftes van leerders wat begaafd is. Dit blyk dat die gaping tussen die ideale van

Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) en die realiteite van die huidige klaskamerkonteks eers oorbrug sal moet word voordat inklusiewe onderwys met betrekking tot leerders wat begaafd is, suksesvol geïmplementeer kan word. Alle hindernisse behoort eers aangespreek te word of aanpassings gemaak te word alvorens leerders wat begaafd is voldoende ingesluit kan word binne die inklusiewe klaskamer. Die studie is gemotiveer deur die aanname dat die huidige inklusiewe klaskamer nie voldoende voorsiening maak vir die diverse leerderbehoefte van veral leerders wat begaafd is nie. Volgens Engelbrecht en Green (2007, p.84) gaan inklusiewe onderwys juis oor drie belangrike aspekte, naamlik die insluiting van alle leerders, kwaliteit-deelname deur toepaslike onderrig en die optimale prestasie en ontwikkeling van die leerders.

1.3 DOELSTELLING VAN DIE STUDIE

Na aanleiding van die probleemstelling wil die navorser poog om deur middel van 'n kwalitatiewe studie 'n duidelike beeld te kry oor die sienings van opvoeders en skoolhoofde van leerders wat begaafd is.

1.4 NEWEVRAAGSTELLINGS

Uit die primêre doelstelling van die studie kan die volgende newevraagstellings geformuleer word:

- Wat is die sienings van laerskoolopvoeders van leerders wat begaafd is?
- Wat is die sienings van die betrokke skoolhoofde van leerders wat begaafd is?
- Wat is laerskoolopvoeders en -skoolhoofde se sienings van die insluiting van leerders wat begaafd is in die hoofstroomklaskamer?

1.5 NAVORSINGSPARADIGMA, -ONTWERP EN -FORMAAT

1.5.1 Navorsingsparadigma

'n Paradigma word volgens die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal, algemeen bekend as die HAT, beskryf as 'n kader waarbinne die teorievorming in 'n vak

in 'n bepaalde tyd geskied (Odendal, 1997, p.783). In Thomas Kuhn (1962) se werk word 'n paradigma beskryf as 'n versameling houdings, waardes, prosedures en tegnieke wat die algemeen-aanvaarde perspektief weerspieël van 'n spesifieke dissipline op 'n bepaalde tydstip (Reber & Reber, 2001, p.505). 'n Paradigma bied met ander woorde 'n breë raamwerk vir 'n navorsingsdoel. Dit is veranderlik na gelang van veranderde kontekste en tydsverloop (Terre Blanche & Durrheim, 2006, p.5). In hierdie studie word 'n interpretatiewe paradigma gebruik om die deurleefde ervaring van laerskoolopvoeders en -skoolhoofde in die Stellenbosch-omgewing te interpreteer. Die navorser moet empaties die resultate hanteer van onderhoude met die betrokke deelnemers om 'n realistiese beeld te verkry. Daaruit moet algemene patrone blyk wat toepaslik in die huidige Suid-Afrikaanse hoofstroomlaerskole is. Tydens hierdie studie sal subjektiewe deelnemer-ervarings geïnterpreteer word sodat relevante bevindings verkry kan word (sien afdeling 3.3 vir meer besonderhede).

1.5.2 Navorsingsontwerp en –formaat

Die doel van die navorsingsontwerp is om die vooraf-bepaalde einddoel met beskikbare hulpbronne te bereik (Durrheim, 2006, p.34). Daar sal gebruik gemaak word van Durrheim (2006) se vier dimensies van navorsing (sien afdeling 3.2 en figuur 3.1). Die navorsingsontwerp sal dien as aanpasbare strategiese raamwerk om die navorsing te rig en betroubare resultate te verkry (Durrheim, 2006, p.36).

Volgens die literatuur moet die navorsingsontwerp voorsiening maak vir 'n balans tussen 'n vasgestelde bloudruk en wisselende ("*iterative*") prosesse van pragmatiese oorwegings (Babbie & Mouton, 2001, p.74; Durrheim, 2006, p.36; Mouton, 2001, p.55). Dit word in meer diepte bespreek in afdeling 3.2.

1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

'n Basiese kwalitatiewe metodologie word in hierdie navorsingstudie gevolg. Alle kwalitatiewe navorsing is gerig op die wyse waarop **betekenisse** verleen word aan mense se singewing aan hulle leefwêreld. Die hoofdoel van 'n basiese kwalitatiewe studie is om hierdie betekenisse te ontrafel en te interpreteer (Merriam, 2002, p.39).

Die deelnemers se sienings in hulle persoonlike kontekste is belangrik vir die geloofwaardigheid van die uiteindelijke bevindinge van hierdie studie (Merriam, 2002). Die navorser sal in hierdie studie gebruik maak van 'n interpretatiewe kwalitatiewe benadering, aangesien dit rykheid aan die studie verleen.

Daar gaan veral op vyf tipiese kenmerke van kwalitatiewe navorsing gelet word, te wete die verkryging van betekenisvolle insig, die sleutelrol van die navorser, die induktiewe aard van navorsing (d.w.s. algemene beginsels afgelei van spesifieke voorbeelde), ryke persoonlike beskrywings en die natuurlike omgewing waarin die deelnemers funksioneer (Babbie & Mouton, 2001; Merriam, 2002). Die kenmerke van kwalitatiewe navorsing word in meer diepte in afdeling 3.4.4 bespreek.

1.7 KONSEPTUELE ANALISE

Voordat 'n uiteensetting van die verloop van hierdie studie gegee kan word, moet enkele sleutelbegrippe eers verduidelik word.

1.7.1 Siening

Die HAT (Odendal, 1997, p.915) beskryf die konsep siening as 'n bepaalde manier waarop 'n mens 'n saak beskou. Volgens Reber en Reber (2001, p.519) word sienings verklaar as prosesse wat samehorigheid ("*unity*") en samehangendheid ("*cohesion*") skep tussen sensoriese insette ("*inputs*"). Dit is duidelik dat die konsep siening nie 'n eenvoudige begrip is om te verklaar nie (Saunderson, 2001, p.10). Die komplekse aard van die mens se perseptuele prosesse, asook die wyse waarop eksterne faktore 'n rol speel op die vorming van sienings, word deur die navorsing van Lewis (2001) ondersoek en bevestig. Laasgenoemde navorser meen tereg dat 'n individu se siening nie net aan 'n bepaalde kultuur gekoppel kan word nie, maar dat dit juis dui op die wyse waarop die spesifieke persoon inligting (wat deur die sintuie waargeneem is) saamstel, ten einde 'n beter verstaan van die wêreld te vorm (Lewis, 2001, pp.273-274).

Randolph en Blackburn (1989) in Lewis (2001, pp.275-279) probeer sienings verklaar aan die hand van 'n model wat die perseptuele prosesse uitbeeld. Die eerste stap in die perseptuele proses is die belewenis van veelvuldige stimuli deur middel van die individu

se vyf sintuie. Daarna volg die stap waartydens stimuli observeer word en 'n seleksie van fokus binne 'n bepaalde konteks plaasvind. Die volgende stap geskied wanneer die stimuli verwerk word deur middel van 'n verwysingsraamwerk-filter (*"frame of reference filter"*). Laastens word betekenis gegee aan die fenomeen wat waargeneem is in 'n spesifieke konteks. Volgens Randolph en Blackburn (1989) in Lewis (2001, pp.279-280) gebeur hierdie bogenoemde perseptuele stappe in 'n oogwink, maar kan dit ook deur mensgemaakte strategieë soos intellektuele kortpaaie, stereotipes, projeksies en selektiewe sienings ondermyn word. Daarom beklemtoon Lewis (2001, p.285) die dinamiese aard van die konsep siening, deurdat dit met verloop van tyd kan verander vanweë nuwe en meer geldige inligting waarmee individue gekonfronteer word. Dit behoort gevolglik met sensitiwiteit as komplekse verskynsel benader te word.

In hierdie studie staan sienings sentraal tot die navorsingsondersoek. Laerskoolopvoeders en skoolhoofde uit diverse sosio-ekonomiese omstandighede se sienings van leerders wat begaafd is word ondersoek ten einde 'n beter begrip te ontwikkel van toepaslike onderrig in die huidige inklusiewe klaskamer.

1.7.2 Opvoeder

Volgens die HAT word die opvoeder omskryf as 'n pedagoog en as iemand wat mense opvoed (Odendal, 1997, p.805). Die Departement van Onderwys (1997, p.vii) se omskrywing van 'n opvoeder is 'n persoon wie se werk die opvoeding van andere behels, in enige opvoedings- en opleidingskonteks, formeel of informeel.

Tesame met die transformasieproses van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, word die opvoeder se rol ook onder die vergrootglas geplaas. Dit is duidelik dat opvoeders tans op voetsoolvlak toenemend 'n deurslaggewende rol speel. Daarom word hulle ingespan as katalisators wat die inklusiewe ideale in die klaskamer behoort te realiseer. Die nuwe onderwysstelsel poog dat opvoeders meer aktiewe bydraes sal lewer in die vorming van 'n visie- en missiestelling wat die ideale van 'n inklusiewe leergemeenskap weerspieël. Opvoeders word ook aangemoedig om deur middel van kollaborasie groter bande te smee met ander rolspelers in die gemeenskap sodat alle leerders oorvloedige leergeleenthede kry waarin hulle optimaal kan ontwikkel (Swart & Pettipher, 2001, p.41).

Die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring (HNKV) is van mening dat opvoeders op alle vlakke sleutelbydraes behoort te lewer tot die transformasie van onderwys in Suid-Afrika (Departement van Onderwys, 2002, p.9). Daarom voer hierdie beleidsdokument aan dat alle opvoeders gekwalifiseerd, bevoeg, pligsgetrou en sensitief ingestel behoort te wees. Die rol van opvoeders word volgens die Onderwysdepartement se Norme en Standaarde vir Opvoeders (Departement van Onderwys, [“*Government Gazette*” No 20844], 2000) beskou as veelvuldig van aard. Opvoeders se onderskeie rolle word omskryf as mediators vir leer, vertolkers en ontwerpers van leerprogramme en leermateriaal, filosowe, fasiliteerders, leiers, ondersteuners, administrateurs en bestuurders, leerders, navorsers en lewenslange leerders, gemeenskapslede, landsburgers en pastore, asook assessors en spesialiste in bepaalde leerareas of -fases (Departement van Onderwys, 2002, p.9; Landsberg, 2005, pp.68-70).

Dit is duidelik uit die bogenoemde inligting dat opvoeders se eertydse outoritêre posisie en opvoeder-gesentreerde benadering vandag drasties verander het na ‘n meer leerder-gesentreerde benadering waarin leerders groter geleentheid kry vir self-aktualisering, die ontwikkeling van kritiese denke en ‘n beter verstaan van ‘n veranderende wêreld waarin hulle funksioneer (Landsberg, 2005, p.68). Pijl en Meier (1997, p.9) in Landsberg (2005, p.68) is van mening dat inklusiewe onderwys slegs suksesvol geïmplementeer kan word mits opvoeders gesindhede van groter aanvaarding teenoor alle leerders toon, effektiewe ondersteuning ontvang en hulpbronne tot hul beskikking het wat alle leerderdiversiteite toepaslik aanspreek.

1.7.3 Skoolhoof

Volgens die Skolewet van Suid-Afrika (Wetgewing 84, afdeling 16(3)) is die skoolhoof primêr verantwoordelik vir die professionele bestuur van ‘n publieke skool (Departement van Onderwys, 1996).

Die skoolhoof het ‘n belangrike verantwoordelikheid om positiewe houdings aan te moedig, asook te verseker dat daar samewerking, ondersteuning en omskrywing van verantwoordelikhede is. Die skoolhoof is die hoofkoördineerder en motiveerder van positiewe ondersteuning van personeel in skole met ‘n dinamiese opvoedingskultuur. Die skoolhoof bevorder ‘n atmosfeer waarin alle leerders voel dat hulle tuis hoort in die

skool. Daarom is die lewenswaardes wat die skoolhoof projekteer uiters belangrik vir behoorlike besluitneming en samewerking binne en buite die skool (Sage, 1996:112). Swart en Pettipher (2001, pp.38-39) beskou die skoolhoof as 'n sleutelspeler in die ontwikkeling van 'n gedeelde visie vir 'n inklusiewe skool. Hierdie leierskapskapasiteit van die skoolhoof is nie net beperk tot die grense van die skool nie, maar word verleng tot in 'n gemeenskap van leiers. Organisasies en skoolgemeenskappe gedy ten beste wanneer leierskap- en bestuursfunksies op 'n demokratiese wyse tussen die lede van die skoolgemeenskap verdeel is (Swart & Pettipher, 2001, p.39; 2007, p.116).

Engelbrecht et al. (1999, p.66) voer aan dat die skool, beheerliggaam en bestuursplan (wat die skoolhoof insluit) vaardighede en kennis moet hê om leerderdiversiteit te kan akkommodeer en om hindernisse aan te spreek wat leer en ontwikkeling strem. Volgens Swart en Pettipher (2001, p.38) word die skoolhoof as die invloedrykste individu in die vorming van 'n skoolkultuur en -klimaat beskou. Die skoolhoof kan egter nie die inklusiewe ideale op sy/haar eie verwesenlik nie. Kollaborasie is daarom fundamenteel in die daarstel van 'n inklusiewe kultuur en klimaat. Hierdie samewerkingsgeleenthede bou ook ondersteuningsnetwerke waarin mense bemaagtig word om hulself asook ander te ondersteun (Swart & Pettipher, 2001, p.40).

Swart en Pettipher (2001, p.40) is van mening dat die skoolhoof die rol van opdraggewende ("*instructional*") leier behoort te vervul. Dit hou direk verband met die ontwikkeling van die skool as leerorganisasie. Dit impliseer dat die skoolhoof aktief betrokke behoort te wees by die ontwikkeling van alle personeel, deurdat opvoeders se denke oor die onderwyspraktik op 'n konstante basis gefasiliteer word, asook toepaslike motivering en ondersteuning gebied word tydens opvoeders se lewenslange leer en indiensopleiding. Netso behoort skoolhoofde ook tyd in te ruim om te reflekteer, huidige praktik te evalueer en sodoende te leer uit hulle foute.

Volgens Dadey en Harber (1997, p.2) in Coleman (2003, p.179) word die rol van die skoolhoof as kompleks en veelsydig beskou. Skoolhoofde se rolle word volgens hierdie navorsers beskryf as dié van bestuurders, leiers, leer-promoveerders, netwerk-agente (tussen die skool en die gemeenskap) en personeelbestuurders. Skoolhoofde se rolle word egter nie net tot die bogenoemde beperk nie. As gevolg van die sosiale en politieke verandering wat tans in Suid-Afrika plaasvind, word daar dikwels van

skoolhoofde verwag om ook buite hulle ampsbeskrywing op te tree (Coleman, 2003, pp.181-182 & 185).

1.7.4 Leerder

Volgens die Departement van Onderwys (1998) sluit die term leerder alle leerders in vanaf die vroeë ontwikkelingsjare tot volwassenheid (Saunderson, 2006, p.11). In hierdie studie is daar spesifiek gefokus op die leerder wat begaafd is in die grondslagfase (graad een tot graad drie). Dit omsluit gewoonlik die fase in die leerder se lewe wat bekend staan as die middelkinderjare. Volgens Green (2001, pp.79-80) word die middelkinderjare beskryf as die tydperk waarin leerders melktande wissel tot en met die aanvang van puberteit (die begin-fase van adolessensie). Die middelkinderjare word volgens Kruger (1991, p.107) beskryf as ongeveer die tydperk vanaf die sesde tot die twaalfde of dertiende lewensjaar. Vir die doeleindes van hierdie studie is daar spesifiek gefokus op leerders wat hulle in die eerste gedeelte van die middelkinderjare bevind, vanaf ses- tot negejarige ouderdom. Die omskrywing van die leerder in hierdie navorsingstudie word verder in hoofstuk 3 (afdeling 3.5) bespreek.

1.7.5 Begaafdheid

Die definiëring en omskrywing van die term begaafdheid bly 'n komplekse debatspunt. Dit vra deurgaans gesprek en ondersoek en word daarom in meer diepte in hoofstuk 2 (afdeling 2.2) bespreek. Vir die doel van hierdie studie word die volgende definisie van begaafdheid (vry vertaal en aangepas) verkies, aangesien die konteks waarin die leerder ingebed is, ook daarin beklemtoon word:

Begaafdheid kan gedefinieer word as 'n inherente potensiaal, latent of gerealiseer, vir die bereiking van buitengewone prestasie op een of meer terreine wat waardevol is vir 'n spesifieke kultuurgemeenskap. Die verwesenliking van hierdie potensiaal is afhanklik van die aard en kwaliteit van die individu se verhouding tot die werklike omstandighede tuis, in die skool, binne die samelewing en die persoonlike lewensloop van die betrokke individu self (Kokot, 1992, p.45; Kokot, 2000, pp.43-45; 2005, p.472).

Vir die doel van hierdie navorsingstudie word Kokot (2000 & 2005) se omskrywing van begaafdheid as die mees geskikte definisie beskou.

1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Die verskillende hoofstukke in hierdie studie word soos volg uiteengesit:

Hoofstuk 1 dien as vertrekpunt en verskaf 'n opsommende uiteensetting van die navorsingstudie.

In **hoofstuk 2** word verwys na toepaslike literatuur wat betrekking het op hierdie studie. Verskillende teoretiese benaderings ten opsigte van begaafdheid en inklusiwiteit word bespreek en in meer diepte ondersoek.

Hoofstuk 3 fokus op die navorsingsmetodologie. In hierdie hoofstuk word die navorsingsparadigma, asook die navorsingsontwerp, bespreek. Eienskappe van kwalitatiewe navorsing, die ondersoekproses, data-insamelingsmetodes, data-analise en data-verifikasie word aangetoon. Laastens word die rol van die navorser, asook die etiese oorwegings tydens hierdie studie bespreek.

In **hoofstuk 4** word die navorsingsresultate uiteengesit en behandel. Daar word spesifiek verwys na die geïdentifiseerde temas en kategorieë wat lig werp op die navorsingsvraag wat in hoofstuk 1 gestel is.

Die studie word afgesluit met **hoofstuk 5**. In hierdie hoofstuk word die navorsingsresultate bespreek asook finale gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak. Die leemtes en sterkpunte van die studie word ook aangespreek.

1.9 SAMEVATTING

In hierdie eerste hoofstuk is die rasionaal, probleemstelling, doel van die studie en navorsingsvrae bespreek. Daar is ook gefokus op die navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie, data-insamelingsmetodes, data-analise en -verifikasie, asook etiek en begripsomskrywings. Laastens is daar verwys na die algemene uiteensetting

van die studie. In die volgende hoofstuk word daar gelet op begaafdheid as verskynsel en die rol van die laerskoolopvoeder en skoolhoof in die optimale ontwikkeling van sulke leerders.

HOOFSTUK 2

BEGAAFDHEID AS VERSKYNSEL EN DIE ROL VAN DIE LAERSKOOLOPVOEDER EN -SKOOLHOOF

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n oorsig oor literatuur, wat relevant is tot hierdie navorsingstudie, gegee. Die navorsingstudie word gevolglik binne die konteks van bestaande literatuur geplaas ten einde ooreenstemmings en verskille uit te lig, bestaande inligting te integreer, te sintetiseer, kritiek te lewer, asook nuttige inligting en gevolgtrekkings te maak vir verdere navorsingsondersoeke (Babbie & Mouton, 2001; Merriam, 1998). Die doel van hierdie literatuuroorsig is om die data-bevindinge wat vervolgens in hoofstuk vier bespreek gaan word, toe te lig ten einde gevolgtrekkings te maak en die navorsingstudie verder te verfyn (Van Rensburg, 2004). In hierdie hoofstuk word die literatuur by wyse van temas georganiseer soos in Van Rensburg (2004, p.28) vervat en voorgestel.

Hierdie hoofstuk word eerstens toegespits op die omskrywing van begaafdheid as verskynsel. Daar word aanvanklik 'n breë oorsig oor die mees algemene definisies en omskrywings van begaafdheid gegee. Daarna word die verskillende teorieë oor begaafdheid, die kenmerke en identifisering van leerders wat begaafd is, asook die gepaardgaande hindernisse wat sulke leerders ervaar, bespreek. Die resente internasionale en Suid-Afrikaanse historiese kontekste waarin leerders wat begaafd is funksioneer word kortliks beskryf. Die tweede gedeelte van hierdie hoofstuk fokus spesifiek op laerskoolopvoeders en skoolhoofde van leerders wat begaafd is se eienskappe en verantwoordelikhede. Daarna word die opleiding van en ondersteuning aan opvoeders van leerders wat begaafd is bespreek. Laastens word toepaslike voorbeelde van onderrigmetodes vir leerders wat begaafd is binne die huidige Suid-Afrikaanse hoofstroomklaskamer voorgestel.

2.2 BEGAAFDHEID

Die uitsonderlike topprestasies van leerders wat begaafd is, word van oudsher hoog aangeslaan in die samelewing. Die term begaafdheid is kompleks en veelkantig. In die jongste verlede het opvoedkundiges en sielkundiges verskillende definisies van begaafdheid geformuleer. So 'n omskrywing moet in internasionale en nasionale konteks toepaslik wees. Daar moet in 'n inklusiewe omskrywing van begaafdheid onder andere op die volgende aspekte gelet word, naamlik die verskillende definisies van begaafdheid, verskillende tipes begaafdheid, eienskappe van leerders wat begaafd is, die identifisering van leerders wat begaafd is, asook die hindernisse wat sulke leerders ervaar. Die huidige onderwysstelsel en konteks waarin die leerder wat begaafd is funksioneer, gaan vervolgens tesame met verskeie beleidsdokumente bespreek word.

2.2.1 Omskrywings en definisies van begaafdheid

Dit is wenslik om eers 'n oorsig van verskillende definisies van begaafdheid te ondersoek. Daarna sal die teoretiese begronding van begaafdheid in meer detail in afdeling 2.2.3 bespreek word.

Dit is gewis dat begaafdheid 'n komplekse term is wat moeilik definieerbaar is. Vanuit die bestaande literatuur wil dit voorkom asof daar nie slegs een definisie van begaafdheid is nie, maar 'n wye verskeidenheid wat gekoppel is aan subjektiewe ervarings, uiteenlopende historiese en kulturele kontekste en spesifieke blootstelling (Bernal, 2003, p.187; Jewell, 2005, p.110; Taylor & Kokot, 2000, p.802). Verskillende mense het oor die afgelope eeu verskillende definisies aan 'n soortgelyke verskynsel gekoppel. Navorsing toon dat opvoedkundige benaderings tot leer en onderrig dikwels beperk is tot 'n bepaalde konteks. Dit belemmer veralgemening van onderrigmetodes vir leerders wat begaafd is in die praktyk (Moltzen, 2006, p.41). Na aanleiding van bogenoemde moet daar op verskillende nuanses in sommige erkende definisies van begaafdheid gelet word.

Die Britse Onderwysdepartement (1999) onderskei twee verskillende vorms van begaafdheid. Die een het betrekking op leerders wat uitsonderlike algemene begaafdheid toon en die ander op leerders wat spesifieke talentvolheid op 'n hoër vlak

van prestasie as die gemiddelde chronologiese ouderdomsgroep behaal (Bates & Munday, 2005, p.4). Dracup (2003, p.112) definieer leerders wat begaafd is as diegene met uitsonderlike vermoë in een of meer areas binne die kurrikulum, terwyl leerders wat uitblink in byvoorbeeld sport of skeppende kunste as talentvol geklassifiseer kan word.

Die mees uitstaande universeel-aanvaarde definisie van begaafdheid is afkomstig uit die VSA. Die Federale Onderwysomskrywing van 1972, algemeen bekend as die Marland-definisie, het gelui dat kinders wat begaafd en talentvol is vanweë hulle opvallende persoonlike vermoëns, in staat is om hoogstaande prestasies in die praktyk te lewer. Hierdie kinders benodig gedifferensieerde opvoedkundige programme en dienste bo en behalwe die gewone skoolprogramme sodat hulle potensiële bydraes vir hulself en die samelewing verwesenlik kan word. Kinders wat tot buitengewoon hoogstaande prestasie in staat is, sluit in diegene wat die volgende aanleg of vermoëns individueel of gesamentlik toon, naamlik algemene intellektuele vermoë, spesifieke akademiese aanleg, kreatiewe of produktiewe denke, besondere leierskapvermoë, visuele en uitvoerende artistieke aanleg, asook psigo-motoriese vermoëns. Hierdie omvattende omskrywing vorm vandag nog steeds die grondslag van alle definisies oor begaafdheid in die VSA (Brown et al., 2005, p.70). 'n Bruikbare resente voorbeeld is die Javits-definisie van 1998 (vry vertaal):

Leerders wat begaafd is, is kinders en jongmense wat bewys lewer dat hulle die vermoë het om buitengewoon uitnemend te presteer op intellektuele, kreatiewe, kuns- of leierskapsgebied, òf in een of ander spesifieke akademiese rigting. Sulke leerders benodig besondere dienste of aktiwiteite wat nie normaalweg deur skole voorsien word om hulle vermoëns ten volle te laat ontwikkel nie (Freeman, 2002a, p.11).

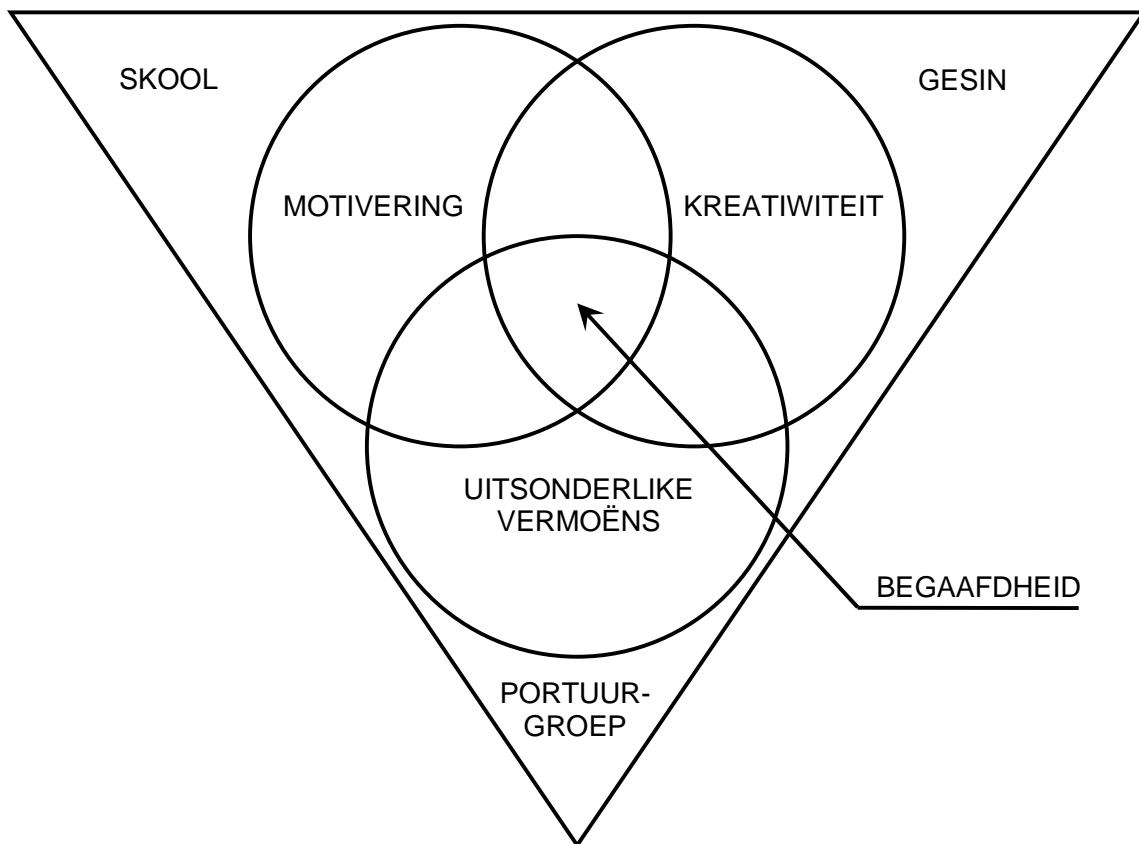
Met verloop van tyd het sommige Amerikaanse deelstate klein aanpassings aan die Marland-definisie aangebring, maar die basiese elemente het behoue gebly. Brown et al. (2005, p.70) het bevind dat 'n breër benadering tot gedemonstreerde en potensiële vermoëns noodsaaklik is om leerders te identifiseer wat begaafd is. In 'n poging om meer inklusief te wees, het die Amerikaanse Federale Onderwysdepartement in 1993 drie vergelykende kontekstuele vereistes neergelê, naamlik leerders en jeugdige se ouderdom, ondervinding en omgewing. Dit is kategorieë gestel dat kinders wat hoogstaande talente het, te vinde is in alle kultuurgroepe, ekonomiese strata en

menslike onderneming (aktiwiteite) (Brown et al., 2005, pp.70-71; Woolfolk, 2007, p.149).

Sattler (2002, p.353) bevestig dat daar verskillende tipes begaafdheid is, maar 'n leerder wat begaafd is sal altyd in 'n bepaalde area prominent en uitsonderlik presteer. Die uitsonderlike vermoë van so 'n leerder sal blyk in superieure intelligensie (dit is 'n intelligensie kwosiënt-telling [IK-telling] bo 130), uitnemende prestasie in musiek of kuns of besondere hoë tellings in kreatiwiteitstoetse. Dit is duidelik dat Sattler (2002) groot waarde heg aan toetsresultate en die ontwikkeling van toepaslike alternatiewe assesseringsmetodes.

Renzulli (Brown et al., 2005, p.69) het Guilford (1950) en andere se teoretiese model van intelligensie, wat kreatiewe denke en probleem-oplossing beklemtoon, drasties hersien en verfyn. Renzulli (1978) se "*Three Ring Conception Model*" het gekonstateer dat begaafdheid altyd berus op 'n interaksie van drie basiese sirkels of bundels ("*clusters*") menslike eienskappe, naamlik bo-gemiddelde algemene vermoëns, hoë vlak taakverbondenheid ("*task commitment*") en hoë vlakke van kreatiwiteit (Brown et al., 2005, pp.69-70; Kokot, 1992, pp.36-37). Kinders wat begaafd en talentvol is, het die vermoë of potensiaal om hierdie saamgestelde eienskappe interaktief toe te pas in enige waardevolle menslike aktiwiteit. Renzulli is van mening dat kinders wat so 'n interaksie tussen die bundels eienskappe manifesteer of potensieel kan ontwikkel, 'n breë verskeidenheid opvoedkundige geleenthede en dienste bo en behalwe die gewone skool se onderrigprogramme, benodig (Brown et al., 2005, pp.69-70). Onderwysvoorsiening aan leerders wat begaafd is, vereis dat opvoeders toepaslike addisionele leermateriaal aan hulle moet bied om optimale leer te bevorder. Dit impliseer die noodsaak van besondere aanpassings vir leerders wat begaafd is in die inklusiewe klaskamer.

Die Nederlander Mönks (1992) het Renzulli (1978) se "*Three Ring Conception Model*" aangepas en uitgebrei tot 'n multi-faktor model. Hierdie model erken spesifiek die belangrike invloed van omgewingsfaktore op leerders se persoonlikheid. Mönks se multi-faktor model van begaafdheid bestaan uit drie persoonlikheidskenmerke, naamlik kreatiwiteit, motivering en uitsonderlike vermoëns. Dit word eweneens beïnvloed deur drie belangrike omgewingsfaktore, naamlik die gesin, skool en portuurgroep (Mönks & Katzko, 2005, pp.190-191). Figuur 2.1 bied 'n voorstelling die multi-faktor model.



Figuur 2.1 Multi-faktor model van begaafdheid (Mönks & Katzko, 2005, p.201)

Volgens Mönks se omskrywing word begaafdheid as die individuele potensiaal vir buitengewone en uitsonderlike prestasie op een of meer gebiede, gedefinieer (Mönks & Katzko, 2005, p.191).

Tannenbaum (1983) het 'n verdere bydrae gelewer tot die definiëring van leerders wat begaafd is. Hy het bevind dat hulle potensieel in staat is om buitengewone prestasies te lewer wat krities geëvalueer kan word. Hulle kan ook voorbeeldige skeppers of bevorderaars van idees in verskillende sferes van menslike aktiwiteit word, naamlik op morele, fisiese, emosionele, sosiale, intellektuele of estetiese gebied. Tannenbaum se holistiese en inklusiewe siening vereis besondere aanpassings in die klaskamer, veral wat betref die opvoeder se ondersteuning. Tannenbaum skryf ook begaafdheid toe aan sowel interne as eksterne faktore. Die belangrikste interne faktor is die *g-faktor* wat algemene intelligensie in toetse aandui, besondere vermoë om buitengewoon te

presteer en persoonlikheidsfaktore soos selfversekerdheid en taakgerigtheid. Die eksterne faktore vir buitengewone begaafdheid het betrekking op omgewingsfaktore (wat rolspelers en ondersteuning insluit) en toevallighedsfaktore (geleenthede vir die individu om potensiaal te realiseer) (Brown et al., 2005, p.69).

Wat Suid-Afrika betref het opvoedkundiges en sielkundiges swaar gesteun op die omskrywings van internasionaal erkende kenners van leerders wat begaafd is. Sedert die tagtigerjare is daar ook ernstig plaaslik na toepaslike definisies in Suid-Afrika gekyk. De Bruyn (1991, p.17) beskou die definisie van die *“Gifted and Talented Children’s Educational Act”* van 1978 (artikel 902) in Suid-Afrika as sinvol. Daarin word leerders wat begaafd is geïdentifiseer as kinders wat op voorskoolse, grondslag- en intermediêre onderwysvlak bewys gelever het van buitengewoon hoogstaande prestasie of potensieële vermoë. Dit behels uitmuntende prestasie in een of meer van die volgende gebiede: intellektuele, kreatiewe, akademiese, leierskap of artistieke terrein, asook in visuele kunste.

De Bruyn (1991, p.17) verwys na Painter (1980) se navorsing wat bevestig dat ‘n leerder wat begaafd is nie net deur die gewone skoolmiddele ondersteun kan word nie, vanweë die leerder se buitengewone vermoë in een of meer rigtings. Clark (1983) is van mening dat begaafdheid biologies gewortel is en ‘n hoë vlak intelligensie verteenwoordig. Dit berus op versnelde integrasie van funksies in die brein, onder andere sintuiglike, emosionele, kognitiewe en intuïtiewe gewaarwording. Sulke funksies kom tot uiting in kognitiewe, kreatiewe, akademiese of leierskap-prestasies en/of die visuele en uitvoerende kunste. Volgens hierdie siening van intelligensie benodig leerders wat begaafd is, addisionele dienste en ondersteuning wat tans nie deur die gewone skoolprogram voorsien word nie (De Bruyn, 1991, p.19).

Gouws (1983, p.xiii) skryf as volg: *Hoogbegaafde leerlinge is diegene wat deur professionele gekwalifiseerde persone as sodanig geïdentifiseer word en wat op grond van hul latente of geopenbaarde superieure intellektuele en ander persoonsmoontlikhede in staat is om topprestasies te kan lewer, waardeur hulle hulself onderskei.*

Olivier (1984, pp.8, 14 & 15) is van mening dat die begrippe begaafdheid, talent en aanleg dikwels met mekaar verwar word. Volgens hom kan begaafdheid omskryf word as 'n algemeen-menslike vermoë om omvangryke topprestasies op 'n bepaalde gebied te lewer.

Die Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD) het reeds in die tagtigerjare 'n deurslaggewende rol gespeel in die implementering van onderrig aan leerders wat begaafd is. Die KOD se operasionele definisie in 1983 het leerders wat begaafd en talentvol is gedefinieer as diegene wat gedemonstreerde of potensiele intellektuele, kreatiewe of spesifieke akademiese vermoëns besit. Hierdie leerders benodig gedifferensieerde opvoedkundige dienste bo en behalwe die gewone skoolprogramme wat toegepas word. Dit is nodig sodat hulle potensiaal in belang van hulle selfontwikkeling en die samelewing verwesenlik kan word. Volgens die KOD se destydse siening kan 'n leerder die volgende kenmerke enkelvoudig of gekombineerd besit, naamlik algemene intellektuele vermoë, spesifieke akademiese aanleg en kreatiewe of skeppende denkvermoë (De Bruyn 1991, p.20). Dit stem grootliks ooreen met die omvattende omskrywing in die Amerikaanse Marland-definisie (1972).

Die Natalse Onderwysdepartement (NOD) het ook 'n omskrywing van leerders wat begaafd is teen 1986 aanvaar. Dit het soos volg gelui (vry vertaal): Leerders wat begaafd is, is kinders van alle ouderdomme wat opvallend uitblink vanweë hulle vermoë om te kan redeneer, oordeel, uitvind of skep. Dit sluit ook diegene in wat buitengewone begaafdhede openbaar in rigtings soos musiek, kuns en dans (De Bruyn, 1991, p.20).

Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) se werkkomitee het in die tagtigerjare 'n beperkte definisie aanbeveel na 'n omvattende ondersoek oor onderwys vir die *begaafde kind*. Daarvolgens is leerders wat begaafd is in staat om voortdurend uitmuntend te presteer vanweë hulle latente of bewese superieure intellektuele vermoëns en ander persoonlike moontlikhede. Hierdie leerders se uitmuntende prestasies maak hulle maklik kenbaar (De Bruyn, 1991, p.20). Klaarblyklik was hierdie siening van die RGN destyds hoofsaaklik gebaseer op die intellektuele funksionering van blanke leerders landswyd.

'n Gids wat in 1987 deur die Onderwysentrum in Parow (Kaapse Metropol) uitgegee is, meld dat dit wenslik is om die term *begaafdheid* te behou vir volwassenes wat 'n besondere bydrae tot die beskawing gelewer het of 'n belangrike rol by groot veranderings in die samelewing vervul het. Die gids waarsku teen die algemene gebruik van die term *begaafde leerlinge*, aangesien slegs sekere individue, in sekere omstandighede en op sekere tye kenmerkende begaafdheid toon (De Bruyn, 1991, p.21).

De Bruyn (1991) het in sy uitgebreide studie bevind dat:

...die gebrek aan 'n operasionele definisie van begaafdheid en die toenemende uitbreiding of vernuwing daarvan, die verwarrende terminologie rakende die begrip begaafdheid en die uiteenlopende en kontroversiële standpunte wat internasionaal bestaan, die identifiseringsproses en 'n gevolglik wetenskaplike differensiële diagnose van begaafdheid uiters problematies maak (De Bruyn, 1991, p.43).

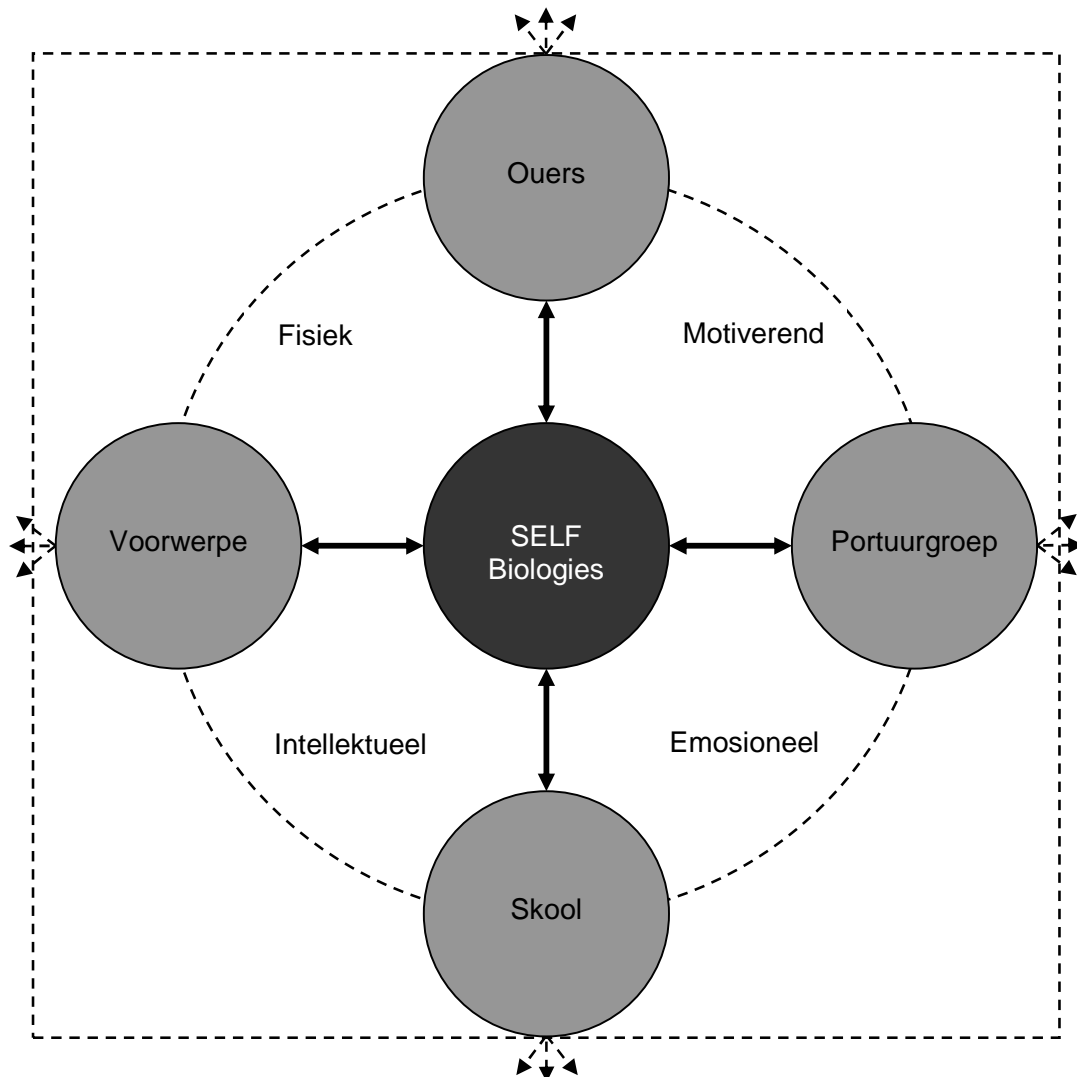
Hy het voorgestel dat 'n operasionele definisie van begaafdheid die identifiseringsprosedures direk behoort te bepaal. Hierdie prosedures behoort te kulmineer in 'n wetenskaplike differensiële diagnoseringsfase, waartydens al die versamelde data diagnosties ontleed moet word alvorens daar tot die daarstelling van spesiale onderwysprogramme oorgegaan word (De Bruyn, 1991, p.43).

'n Meer toepaslike inklusiewe definisie van begaafdheid word deur Kokot voorgestel. Haar definisie is gebaseer op die huidige multi-kulturele Suid-Afrikaanse konteks. Dit lui in Afrikaans soos volg (vry vertaal):

Begaafdheid kan gedefinieer word as 'n inherente potensiaal, latent of gerealiseer, vir die bereiking van buitengewone prestasie op een of meer terrein wat waardevol is vir 'n spesifieke kultuurgemeenskap. Die verwesenliking van hierdie potensiaal is afhanklik van die aard en kwaliteit van die individu se verhouding tot die werklike omstandighede tuis, in die skool, binne die samelewing en die persoonlike lewensloop van die betrokke individu self (Kokot, 1992, p.45; 2000, pp.43-45; 2005, p.472).

Kokot (2005) is van mening dat begaafdheid in terme van 'n interafhanklike sisteem gedefinieer moet word. Hierdie interafhanklike sisteem word gebaseer op die ekosistemiese model, wat sy oorsprong het vanuit die bio-ekologiese benadering wat gebaseer is op Bronfenbrenner (1979) se werk. Kokot (2005) se definiëring van begaafdheid bied 'n raamwerk waarmee leerders wat begaafd is binne hul persoonlike realiteitskonteks beter verstaan kan word. Die ekosistemiese model beskou begaafdheid as 'n uitsonderlike vermoë wat biologies in die kind gesetel is. Hierdie vermoë ontwikkel as uitdrukking van 'n sisteem van inter-afhanklike invloede binne die kind se inherente samestelling en uiterlike omgewing (Kokot, 1992, pp.42-43; 2000, pp.43-45; 2005, p.470). Lumadi (1998) in Taylor en Kokot (2000, p.809) se navorsing oor die identifisering van Venda-leerders wat begaafd is, het bevind dat hierdie definisie van Kokot (1992 & 2005) toepaslik is vir die Venda-kultuur en daarom aanvaarbaar en toepaslik is vir die meeste Afrika-kulture.

Ofskoon alle kinders met gawes of talente gebore word, beteken dit nie dat alle kinders uitsonderlike prestasies, gelykstaande aan begaafdheid, sal bereik nie. Dit sluit aan by die mening van Kokot (2005, p.470) dat slegs sekere leerders die genetiese potensiaal het om as begaafd geklassifiseer te word. Hierdie potensiaal moet egter eers deur betekenisvolle rolspelers in die kind se leefwêreld korrek geïdentifiseer, gekoester en gestimuleer word ten einde die kind in staat te stel om uitsonderlike topprestasies te behaal. Die leefwêreld van die kind bestaan uit 'n netwerk verhoudings van die innerlike ("*inner*") self met ander mense, objekte, konsepte en omgewingsaspekte (insluitend die huis, skool en sosiale omgewing). Die kind se verhoudings met die uiterlike ("*outer*") realiteit moet die optimale omstandighede skep waarin die kind se innerlike self (wat emosionele, intellektuele, doelgerigtheid en fisiese vermoëns insluit) gekoester en uitgedaag word sodat uitsonderlike topprestasies, kenmerkend van begaafdheid, in die praktyk verwesenlik kan word. In die praktyk is dit selgs 'n klein persentasie leerders wat aan hierdie begaafdheidsprofiel sal voldoen. Kokot (1992, p.43; 2000, pp.43-45; 2005, p.471) se ekosistemiese siening van begaafdheid word vervolgens in figuur 2.2 uitgebeeld.



Figuur 2.2 'n Ekosistemiese siening van begaafdheid (Kokot, 1992, p.43; 2005, p.471)

Uit die bogenoemde definisies en omskrywings is dit duidelik dat die definiëring van begaafdheid 'n uiters komplekse en uiteenlopende saak is. Binne die navorsingsveld oor begaafdheid bestaan daar nog vele ander definisies, maar dit is voldoende om te volstaan met die vermelde toepaslike en verteenwoordigende omskrywings in hierdie afdeling. Binne die konteks van hierdie studie word Kokot (2005, pp.470-472) se definisie van begaafdheid as die mees geskikte omskrywing beskou (soos in afdelings 1.7.5 en 2.2.1 beskryf).

2.2.2 Begaafdheid as besondere intellektuele vermoë

Histories is die identifisering van leerders wat begaafd is onafskeidbaar gekoppel aan die resultate van intelligensietoetse (Brown et al., 2005, p.69). Vandag bestaan daar egter redelike konsensus dat begaafdheid nie net op grond van IK-metings alleen bepaal kan word nie (Bernal, 2003, p.187; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.209). Tog speel die intellektuele funksionering 'n deurslaggewende rol in die identifiseringsproses van leerders wat begaafd is. Die konsep intelligensie word vandag meer kwalitatief as riglyn gebruik om begaafdheid vas te stel.

Mwamwenda (2004, p.245) beskou Sir Francis Galton (1874) as die vader van intelligensietoetse. Galton was een van die eerste navorsers wat tweeling bestudeer het om die rol van die omgewing, asook die rol van die individu se genetiese oorerflikheid, op die effek van intelligensietoetse te ondersoek. Netso het die Fransman Binet ook 'n intelligensietoets ontwerp wat huidige intelligensietoetse beïnvloed het. Binet se aanvanklikse toets het onderskeid getref tussen kinders wat skoolgereed was en kinders wat in ondersteunende programme ingesluit behoort te word. Binet het ook intelligensietoetse ontwerp om leerders se aandagspan, geheue, oordeelsvermoë, redenering en begrip te toets. Binet se bevinding het bevestig dat hoë intelligensiemeting die waarskynlikheid van skolasiese prestasie verhoog. Simon het Binet bygestaan in die ontwikkeling van intelligensiemeting en vandaar die benaming Simon-Binet intelligensie toets (Mwamwenda, 2004, p.246). Hierdie toets het ook die ontwikkeling van Suid-Afrikaanse intelligensietoetse grootliks beïnvloed.

Die Amerikaner Terman word volgens Kokot (2005, p.469) as een van die pionier-navorsers in die veld van begaafdheid beskou. Terman het die Franse Simon-Binet intelligensietoets in 1916 gewysig sodat dit van toepassing kon wees op die Amerikaanse bevolking. Hierna het die intelligensietoets bekend gestaan as die "*Stanford-Binet Intelligence Scale*". Terman het al in 1925 aangevoer dat intellektuele talent die mees waardevolle hulpbron in die samelewing is. Dit is die voorvereiste vir dinamiese menslike ontwikkeling en welsyn. Hy het ook bevind dat leerders wat volgens die IK-toets as begaafd aangedui is, slegs die top een persent van die totale populasie verteenwoordig. Hierdie rigiede siening het meegebring dat die afsnytelling van die

toets die meerderheid leerders finaal uitgesluit het as nie-begaafd (Brown et al., 2005, p.69).

Terman en sy navorsingspan het in 'n daaropvolgende langtermynstudie oor dertig jaar van 1 528 leerders wat begaafd bevind is, tot die slotsom gekom dat hulle vroeë intelligensietoetstellings nie noodwendig die belangrikste bepaler van hulle beroeps- en maatskaplike prestasies in volwassenheid is nie (Brown et al., 2005, p.69). Lovell en Shields (1967) het in 'n soortgelyke studie (van 55 leerders wat begaafd is) tot dieselfde gevolgtrekking gekom (Sattler, 2002, p.359). Hierdie studies bevestig dat daar uiters versigtig omgegaan behoort te word met die aanwending van IK-toetsresultate om leerders wat begaafd is te identifiseer.

Spearman (1927) was een van die vele navorsers wat intelligensie probeer definieer het. Hy het aanvanklik bevind dat daar een belangrike kognitiewe eienskap is wat ingespan word tydens 'n intelligensietoets. Dit kan voorgestel word as *g* of algemene intelligensie. Spearman het egter gou besef dat die individu ook in enige intellektuele toets van spesifieke vermoëns gebruik moet maak. Hy het bevestig dat individue van mekaar verskil en dat sowel algemene intelligensie as spesifieke vermoëns, die uiteindelijke intellektuele taakverrigting bepaal. Volgens Sternberg (2000) kan die konsep intelligensie voorgestel word as 'n hiërargie van verskillende vermoëns. Algemene vermoë word as die oorhoofse kapasiteit beskou met meer spesifieke vermoëns wat op laer vlakke funksioneer (Woolfolk, 2007, p.112).

Cattel (1963) en Horn (1998) se navorsing onderskei tussen vloeibare en gekristalliseerde intelligensie. Vloeibare intelligensie verwys na intellektuele effektiwiteit en nie-verbale vermoëns wat gewortel is in fisiese breinontwikkeling en funksionering. Hierdie vloeibare intelligensie is onafhanklik van die samelewing se kulturele waardes. Daarenteen is gekristalliseerde intelligensie 'n vaste vermoë wat die individu in staat stel om probleme op te los binne die aanvaarde norms van 'n bepaalde kultuur (Woolfolk, 2007, p.112).

Die vraag of aanlegtoetse nie eerder intelligensietoetse moet vervang om leerders wat begaafd is te identifiseer nie, is deur Sternberg (1985) en Sattler (2001) ondersoek.

Hulle het onafhanklik van mekaar bevind dat aanlegtoetse nie juis 'n beduidende verskil sal maak nie (Brown et al., 2005, p.69).

Hunt (2000) en Carrol (1997) se onafhanklike resente navorsing oor die samestelling van intelligensie bevestig dat daar onder die algemene oorhoofse vermoë, ook verskillende spesifieke vermoëns op laer vlakke funksioneer. Voorbeelde hiervan is vloeibare en gekristalliseerde vermoëns; kort- en langtermyngeheue; visuele en auditiewe persepsie; funksioneringspoed en taalontwikkeling (Woolfolk, 2007, pp.112-113).

Volgens Mwamwenda (2004) verwys intelligensie na die mens se vermoë om in sy omgewing aan te pas. Hy bevestig dat intelligensietoetse 'n betroubare voorspeller van skoolastiese prestasie is. Daarom kan die IK-telling ingespan word om leerders wat begaafd is te identifiseer (Mwamwenda, 2004, p.250). Dit moet egter baie oordeelkundig en omsigtig, liefs in kombinasie met ander faktore, aangewend word om leerders wat begaafd is in die unieke Suid-Afrikaanse konteks te fasiliteer en ondersteun.

2.2.3 Teorieë oor begaafdheid

Die verskillende definisies van begaafdheid is op bepaalde teorieë en oortuigings gegrond. Vervolgens moet daar in meer besonderhede gelet word op enkele teorieë oor begaafdheid.

Gardner (1983) het die teorie van veelvuldige intelligensie voorgestel. Hy is van mening dat daar ten minste agt tipes intelligensie bestaan. Dit is linguisties, musikaal, ruimtelik, logies-wiskundig, liggaamlik-kinesteties, interpersoonlik, intra-persoonlik en naturalisties (Woolfolk, 2007, p.113). Sattler (2001) het Gardner se teorie aangevul met die standpunt dat die agt intelligensies nie onafhanklik van mekaar kan funksioneer nie. Sattler het bevind dat die verskillende intellektuele vermoëns onderskeibaar is, maar nie onafhanklik nie. Tans word die moontlikheid van bykomende tipes intelligensie by Gardner se getal ondersoek. Dit het betrekking op die moontlikheid van bykomende spirituele intelligensie en eksistensiële intelligensie (Woolfolk, 2007, pp.113-114). Gardner se teorie van veelvuldige intelligensie kan as 'n demokratiese filosofie beskou

word. Dit stel opvoeders in staat om positief na alle leerders te kyk en dien as katalisator waartydens geleenthede gebied kan word vir die identifisering, koestering en stimulering van begaafdheid. Dit stel ook leerders wat begaafd is in staat om hulle spesifieke intellektuele vermoëns op verskillende maniere toe te pas. Sodoende kan hierdie leerders binne die kurrikulum geïntegreer word en opvoeders die uitdaging bied om doeltreffend te differensieer (Cline & Schwartz, 1999). Dit is duidelik dat Gardner se veelvuldige intelligensieteorie opvoeders in staat stel om elke aspek van 'n leerder se potensiaal in ag te neem. Dit kan ook leerders wat hindernisse tot leer ervaar help om meer doeltreffend te funksioneer. In hierdie opsig troon Gardner se definisie van veelvuldige intelligensie uit as 'n baken op die studieterrein van begaafdheid (Wallace, 2007, p.193).

Wanneer daar na intelligensie verwys word, is dit eweneens belangrik om ook aandag te skenk aan emosionele intelligensie (EI). Die emosionele ontwikkeling van die leerder wat begaafd is, is nie noodwendig op dieselfde ontwikkelingsvlak as die kognitiewe nie. Dit is noodsaaklik dat leerders wat begaafd is, steeds toegelaat word om met hulle ouderdomsgroep sosiaal en emosioneel te funksioneer. Hulle moet dieselfde tyd, ruimte en geleenthede gegun word om as persoon in geheel te ontwikkel. Leerders wat begaafd is behoort ook gebalanseerd sosiaal en emosioneel aanvaarbare gedragswyses aan te kweek. Hulle moet besef dat daar dikwels geen regte of verkeerde antwoorde bestaan nie en dat 'n mens uit jou foute kan leer, wat 'n noodsaaklike element is van lewensopvoeding (Bates & Munday, 2005, p.8).

Mayer en Cobb (2000) is van mening dat die kern van EI uit vier omvattende vermoëns bestaan, naamlik die vermoë om emosionele inligting te ontvang, te integreer, te begryp en te hanteer. Die individu se sukses word nie net bepaal deur take wat kognitiewe vaardighede vereis nie. Die emosionele vaardighede van 'n individu is net so belangrik. Sowel die opvoeder as die ouer sal 'n belangrike invloed uitoefen op die ontwikkeling van die viervoudige emosionele vermoëns van die leerder wat begaafd is (Woolfolk, 2007, p.116). Twee van Gardner se veelvuldige intelligensies, interpersoonlik en intrapersoonlik, word deur sommige navorsers beskou as verteenwoordigend van EI. Die skrywer Goleman het in 1995 Salovey en Mayer se teorie oor EI gepopulariseer. Daarvolgens is EI die vermoë om emosionele inligting akkuraat en effektief te verwerk (Woolfolk, 2007, p.116). In Suid-Afrika het Maree ook hierby aangesluit met die

bevinding dat 'n persoon se EI 'n meer betroubare voorspeller van prestasie en sukses in die praktyk is, as 'n blote IK-meting (Wallace, 2007, p.198). Navorsing deur Bates en Munday (2005, p.3) het bevind dat alle leerders, insluitend leerders wat begaafd en talentvol is, optimaal ontwikkel en doeltreffend funksioneer in skole waar doelbewuste strategieë ingespan word om leerders se selfbeeld uit te bou en te bevorder. In die lig hiervan behoort daar in Suid-Afrika 'n groter fokus op die ontwikkeling van EI te wees, aangesien dit leerders se vermoë om aan te pas by veranderende omgewings beduidend kan verbeter. Emosionele stabiliteit sal kognitiewe prestasie ondersteun en bevorder (Wallace, 2007, p.198).

Sternberg (2004) se *triargiese teorie van suksesvolle intelligensie* is gebaseer op 'n kognitiewe proses-benadering wat berus op drie aspekte. Die eerste (*analise*) is dat bepaalde denkstrategieë tot intelligente gedrag in die praktyk lei. Die tweede komponent (*kreatiwiteit*) is die wyse waarop nuwe probleme en ervarings kreatief en snel hanteer word. Die derde faset (*konteks*) is die vermoë om aksie-georiënteerd in 'n bepaalde verband suksesvol te funksioneer. Die term *suksesvolle intelligensie* beklemtoon in der waarheid nie die leerder se blote IK-toetstelling nie, maar eerder die voorspelbaarheid van die leerder se sukses in die praktyk. Dit dui op die vaardighede en kennis wat nodig is vir suksesvolle prestasie binne die leerder se eiesoortige sosio-kulturele konteks (Woolfolk, 2007, p.117-118).

Maree in Suid-Afrika het ook bevind dat die geykte opvatting dat kognitiewe potensiaal die belangrikste voorspeller van sukses en geluk in die lewe is, nie meer gangbaar is nie. Hy beklemtoon dat ander faktore ook 'n groot invloed uitoefen op 'n stabiele en suksesvolle toekoms (Wallace, 2007, p.198). In hierdie opsig sluit hy aan by die standpunte van Sternberg (2004), Bates en Munday (2005) en die voorbeelde van Woolfolk (2007, p.155).

Al hierdie bogenoemde teorieë het 'n belangrike impak op die wyse waarop onderrig en ondersteuning gelewer word aan leerders wat begaafd is. Dit stel die opvoeder in staat om leerders wat begaafd is beter te begryp en meer doeltreffend in die klaskamer te ondersteun.

2.2.4 Identifisering van leerders wat begaafd is

Volgens die wysgeer Plato behoort 'n samelewing leerders wat begaafd en talentvol is reeds in die vroeë ontwikkelingsjare te koester. Die identifisering en stimulering van begaafdheid in die vroeë kinderjare is noodsaaklik vir optimale ontwikkeling van potensiaal (Kokot, 2005, p.479; Xolo, 2007, pp.201-203). Hierdie bron van begaafdheid kan toekomstige leiers op maatskaplike, ekonomiese, politieke en akademiese terrein in 'n vooruitstrewende samelewing lewer.

Navorsers het 'n groot verskeidenheid besondere eienskappe waargeneem by leerders wat begaafd is. Dit kan dien as hulpmiddel om sulke leerders in die klaskamer te identifiseer. Sattler het hierdie eienskappe in twee kategorieë verdeel. Eerstens behels die intellektuele eienskappe van leerders wat begaafd is, onder meer die volgende kenmerke: uitsonderlike redeneervermoë, intellektuele weetgierigheid, vinnige leerspoed, 'n passie vir leer, ryke verbeelding, analitiese en uiteenlopende denke, hoë-orde en abstrakte denkvaardighede, besondere kreatiwiteit en 'n reflektiewe vermoë. Die tweede kategorie behels onder andere persoonlikheidseienskappe soos: diepe-insig van probleme, behoefte om te begryp, drang na intellektuele stimulasie en verryking, perfeksionistiese ingesteldheid, aandrang op noukeurigheid, 'n behoefte om logies te verstaan, geneigdheid om reëls en outoriteit te bevraagteken, besondere morele sin vir geregtigheid en regverdigheid op 'n vroeë ouderdom, uiterste sensitiviteit vir kritiek, afkeur en mislukking, intense emosionele ingesteldheid, hoë mate van selfbewustheid, unieke sin vir humor, nie-konformerende geaardheid, besondere deursettingsvermoë en soms 'n introverte ingesteldheid (Sattler, 2002, p.353).

Sommige navorsers (Bates & Munday, 2005, pp.6-7; Kokot, 2005, pp.472-476) het ook ander opvallende eienskappe bevind by leerders wat begaafd is, soos 'n ryke woordeskat en leesvermoë van jongs af, sinvolle en volhoubare gesprekke op 'n vroeë ouderdom, sosialisering met ouer leerders, 'n breë algemene kennis, volhoubare konsentrasie, voorkeur aan individuele werk en besondere leierskapvaardighede. Winner (2000, p.160) het bevind dat leerders wat begaafd is (veral in wiskunde, musiek en visuele kunste) met ongewone patrone van breinfunksionering gebore word. Sy konstateer dat hierdie aangebore eienskap hulle in staat stel om vinnig van jongs af in 'n spesifieke domein uit te munt (Woolfolk, 2007, p.150). Friend (2005) gebruik

bogenoemde eienskappe as 'n riglyn in 'n siftingsprosedure, saam met ander metodes, om leerders wat begaafd is makliker te identifiseer (Woolfolk, 2007, p.151).

Die identifisering van leerders wat begaafd is geskied vanweë hul uitsonderlike bevoegdheid in 'n bepaalde area van vermoë of prestasie (Kokot, 2005, p.474). Baska (1989) is van mening dat leerders wat begaafd is nie noodwendig al die kenmerkende eienskappe van begaafdheid toon nie. Sommige leerders openbaar die meeste eienskappe, maar ander leerders toon slegs enkele van hierdie kenmerke. So ook verskil die aanvangstydperk waarin die eienskappe openbaar word van leerder tot leerder. Kokot meld dat eienskappe van leerders wat begaafd is nie noodwendig altyd positief deur die opvoeder in 'n bepaalde konteks waargeneem word nie. Hierdie dubbelslagtige situasie kan toegeskryf word aan ondersteuningsisteme wat ontbreek, asook rolspelers se wanbegrip oor begaafdheid (Kokot, 2005, p.473).

Die identifiseringsproses van leerders wat begaafd is moet verkieslik 'n holistiese proses insluit wat nie net op waarneembare gedrag gebaseer word nie, maar wat ook ander faktore in ag neem. Die aanvanklike identifisering van leerders wat begaafd is in Suid-Afrika was hoofsaaklik gebaseer op die toepassing van 'n gestandaardiseerde IK-toets (Taylor & Kokot, 2000, p.808). Suid-Afrika se populasie bestaan egter uit diverse kulture en taalgroepe en daarom meen Tlale (1990) in Taylor en Kokot (2000, p.808) dat IK-toetse nie 'n geldige metode is waarvolgens swart leerders se ware intellektuele vermoë identifiseer gaan word. Hierdie rede word hoofsaaklik toegeskryf aan die wete dat meeste bestaande IK-toetse hoofsaaklik gebaseer is op Westerse kulture. Sattler (2002, pp.354-356) stel voor dat 'n multi-dimensionele aanlegtoets behoort een komponent van die identifiseringsproses te wees.

Vervolgens is dit nodig om kortliks aandag te skenk aan die verskillende maniere van identifisering van leerders wat begaafd is. Brown et al. (2005) het bevind dat opvoeders in verskillende kapasiteite en onderwysomgewings saamstem dat daar in die praktyk 'n behoefte bestaan aan 'n meer buigsame ("*flexible*") identifikaasistelsel (Brown et al., 2005, p.75). Sattler (2002) stem saam dat die identifisering van kognitiewe vaardighede 'n ander siftingsprosedure vereis as begaafdheid in kuns of musiek (Sattler, 2002, p.354).

Identifiseringsprosedures sluit onder meer in: individuele intelligensietoetse, groeptoetse, prestasie-toetse, opvoederbenoemings (d.i. aanbevelings en deurlopende assesserings), ouers se response op vraelyste en onderhoude (in kontekstuele verband), portuur-menings (nominasievorms) en self-evaluering. Multi-dissiplinêre spanne (bv. sielkundiges, arbeidsterapeute, leerondersteuners) behoort ook betrek te word in die identifiseringsproses (Bates & Munday, 2005; Brown et al., 2005, pp.68 & 77; Sattler, 2002).

‘n Navorsingstudie deur Brown et al. het in 2005 die aannames onderliggend aan die identifisering van leerders wat begaafd is ondersoek. Vanuit hierdie studie is daar bevind dat identifiseringsprosedures wat slegs op IK-tellings of prestasies alleen gebaseer is, nie voldoende is vir die hedendaagse omstandighede nie. ‘n Holistiese en kontekstuele benadering is nodig vir ‘n doeltreffende identifiseringsproses (Brown et al., 2005, p.76). Woolfolk (2007, p.151) meen tereg dat die IK-telling van leerders wat hoogs-begaafd is maklik onderskat kan word, aangesien hulle potensiaal nog hoër kan wees.

Met verloop van tyd het insig oor begaafdheid baie uitgebrei. Callahan, Tomlinson en Pizzat in Brown et al. (2005, p.71) het die identifiseringsmodelle van begaafdheid van toonaangewende navorsers en praktiserende spesialiste vergelyk. Hulle het onder andere die volgende belangrike ooreenkomste vasgestel: intelligensie is multi-dimensioneel, outentieke assesseringsinstrumente en -prosedures moet behou word, stawende bronne (data-bevindinge) moet aangevul word, ‘n inklusiewe benadering en filosofie moet gevolg word, ‘n sterk band tussen die identifiseringsproses en klaskameronderrig bestaan, onderlinge samewerking tussen rolspelers is noodsaaklik om die begrip van begaafdheid te verhoog, en ‘n vroeë en deurlopende evaluering van die identifisering van leerders wat begaafd is bly noodsaaklik.

Die onderwysstelsel in Brittanje lê klem op die identifisering van leerders wat begaafd is binne hulle bepaalde skoolkonteks. In ‘n verslag van die “*Office for Standards in Education*” (Ofsted) in 2001 is verklaar dat leerders wat as begaafd en talentvol in een skool beskou word, nie noodwendig ook so beoordeel sal word in ‘n ander skool waarvan die leerder-inname merkbaar verskil nie. Die Britse beleid erken dat leerders wat begaafd is in elke skool voorkom en so vroeg as moontlik geïdentifiseer en

ondersteun moet word. Die “*Excellence in Cities*” inisiatief is geloods om tussen vyf en tien persent van alle leerders in elke ouderdomsgroep te identifiseer as begaafd. Die verskillende kontekste van elke skool word erken ten einde nie te diskrimineer teen leerders wat begaafd is nie. So ‘n beleid vereis ‘n sensitiewe en ingeligte hantering van leerders wat begaafd is en moet altyd regverdig en deursigtig wees (Bates & Munday, 2005, pp.5-6 & 16).

In die VSA het die Federale Onderwysowerheid se “*Gifted and Talented Students Education Act*” alreeds in 1988 erkenning verleen aan leerders wat begaafd is se behoefte aan spesiale ondersteuningsdienste. Dit het in die praktyk nie oral doeltreffend gerealiseer nie, weens opvoeders en ander rolspelers se gebrekkige kennis, insig en ondersteuning van leerders wat begaafd is (Woolfolk, 2007, p.149). Daar is besef dat Amerikaanse sielkundiges deel moet vorm van ‘n multi-dissiplinêre span om leerders wat begaafd is behoorlik kontekstueel te identifiseer. Sodoende kan alle moontlike inligting oor ‘n leerder wat begaafd is gebruik word in ‘n geskikte plasings- en ondersteuningsplan. Daar bestaan in die praktyk ‘n teenstrydigheid tussen distrikskole se enge toepassing van identifiseringsprosedures (bv. slegs IK-tellings) en die bevindings van onlangse navorsers oor die breër identifisering van intellektuele en nie-intellektuele kenmerke van leerders wat begaafd is (Brown et al., 2005, pp.70 & 76).

Na ‘n deeglike ondersoek van relevante dokumentasie blyk dit asof die huidige Suid-Afrikaanse onderwyswetgewing nie eksplisiet ‘n beleid neerlê vir die doelbewuste identifisering van leerders wat begaafd is nie. Daar is geen sprake van spesiale ondersteuning en spesifieke onderrigmetodes vir leerders wat begaafd is binne die huidige hoofstroomklaskamer nie. In Onderwyswitskrif 6 (2001, pp.6 & 12) word leerders wat begaafd is nie uitgesluit nie, maar word alle leerders as gelyk in die hoofstroom erken. Die uitdaging waarvoor opvoeders in die praktyk te staan kom, is hoe om leerders wat begaafd is te identifiseer vir optimale ontwikkeling en volhoubaar te ondersteun. Alhoewel die kurrikulum gegrond is op die beginsel dat elke leerder teen sy eie pas en leervermoë sukses behoort te behaal, meen Wallace (2007, p.196) dat dieselfde assesseringskriteria op die ou einde geld vir vordering van almal deur dieselfde skoolsisteem. Dit is ‘n omstrede kwessie in die diverse Suid-Afrikaanse onderwysopset, want almal is uniek en het besondere leervermoëns en -behoefes. Daarom stel die klaskamerpraktyk diverse uitdagings aan opvoeders wat gevolglik die

toepaslike onderrig en ondersteuning van leerders wat begaafd is belemmer. Die opvoeder in Suid-Afrika sal tans op eie inisiatief binne die plaaslike skoolkonteks leerders wat begaafd is informeel deur observasie en aktiwiteite moet identifiseer. Dan eers kan die nodige spesiale ondersteuning aan sulke leerders in hulle ontwikkeling gebied word (Sattler, 2002, p.356). 'n Skooletos wat op goeie kommunikasie berus sal 'n deurlopende rekord in stand moet hou van die geïdentifiseerde vordering van leerders wat begaafd is sodat verskillende en opeenvolgende opvoeders dit kan raadpleeg ten einde toepaslike ondersteuning te bied (Bates & Munday, 2005, p.10). Vervolgens word daar gelet op sommige hindernisse wat die identifiseringsproses belemmer.

2.2.5 Hindernisse en uitdagings vir leerders wat begaafd is

Alle leerders ervaar struikelblokke in die opvoedingsproses, maar leerders wat begaafd is kan potensieel nog meer daardeur belemmer word indien hulle daarvan weerhou sou word om uit te styg bo die minimum aanvaarbare of gemiddelde vereistes van die onderwys. Die wyse waarop dit hanteer word, sal bepalend wees vir hulle uiteindelijke sukses in die lewe. Daar rus dus 'n belangrike ondersteuningsrol op ouers, opvoeders en ander belanghebbendes in hierdie verband. Leerders wat begaafd is ervaar boonop spesifieke hindernisse, intern en ekstern, in hulle ontwikkeling (Greene & Margison, 2004, p.236).

Die interne hindernisse van leerders wat begaafd is, is spesifiek, kompleks en uiteenlopend. Hierdie hindernisse vorm deel van die leerder se persoonlikheidsmondering en is mede-bepalend in deelname aan enige onderrigsituasie en ontwikkeling tot uitmuntende prestasie en genialiteitsontploffing. 'n Paar van die mees algemene interne struikelblokke wat sulke leerders ervaar, word vervolgens bespreek.

Dit blyk uit navorsing dat leerders wat begaafd is reeds in hul vroeë ontwikkelingsjare onderrigmateriaal makliker as ander leerders bemeester en skolasties uitblink. Hulle leer dan soms nie goeie studiegewoontes aan nie en ondervind later in 'n gevorderde stadium van hulle skoolloopbaan probleme om leerstof gemaklik te bemeester. Lae motiveringsvlakke en onderprestasie lei dan uiteindelik tot 'n swak selfbeeld (Lomofsky & Skuy, 2001, p.195).

Leerders wat begaafd is word ook dikwels gekenmerk deur 'n oormatige sensitiwiteit vir kritiek en mislukking. Die ekstreme intensiteit van gevoelens waarmee oorsensitiwiteit geassosieer word, vorm die grootste hindernis vir sulke leerders (Kokot, 2005, p.474). Nog 'n interne belemmering van leerders wat begaafd is, is hulle neiging tot perfeksionistiese gedrag. Hulle wil alles honderd persent reg doen en is nie tevrede met slegs bo-gemiddelde prestasies nie. Dit kan maklik ontwikkel tot onaanvaarbare gedragspatrone (Greene & Margison, 2004, p.236). Die verantwoordelikheid van ouers en opvoeders is om die perfeksionistiese gedrag van sulke leerders positief te kanaliseer sodat hulle nie vasgevang word in 'n emosionele groef van mislukking en selfverwyrt nie (Kokot, 2005, p.475).

Navorsing het ook bevind dat leerders wat begaafd is, besonder vatbaar is vir emosionele angs en gevoelens van hulpeloosheid vanweë hulle uitermatige sin vir geregtigheid en regverdigheid. Hulle hoë morele eise aan hulself is dan dikwels nie prakties haalbaar of volhoubaar nie. Dit kan by hulle gevoelens van angstigtheid en depressie veroorsaak, wat emosioneel remmend is in die bereiking van hulle volle potensiaal (Lomofsky & Skuy, 2001, p.196).

Gedurende die adolessensie jare kan leerders wat begaafd is, veral meisies, neigings tot selfmoord openbaar. Dit is wanneer hulle intense behoefte ervaar om sosiaal aanvaar te word deur hulle portuurgroep. As dit nie gebeur nie sal isolasie en uitsluiting hulle verhinder om optimaal te presteer. Verskeie ander emosionele faktore in leerders wat begaafd is, byvoorbeeld gevoelens van uitsluiting, depressie, prestasiedruk, kan as snellers dien wat ook tot selfmoordneigings lei (Bates & Munday, 2005, p.13; Lomofsky & Skuy, 2001, p.196; Woolfolk, 2007, p.150).

Tydens klaskameronderrig gebeur dit dikwels dat leerders wat begaafd is emosionele gedragsprobleme toon, soos verdeelde belangstelling, kenmerkende afleibare gedrag, ongeduld teenoor ander leerders en uitdagende houdings. Hierdie gedragsprobleme van leerders wat begaafd is kan dikwels toegeskryf word aan opvoeders se onvermoë en gebrekkige kennis om hierdie leerders effektief te onderrig. Dit veroorsaak 'n negatiewe klaskameratmosfeer wat algemene onderrig demp en veral inhiberend

uitwerk op die optimale funksionering van leerders wat begaafd is (Kokot, 2005, pp.478-479).

Leerders wat begaafd is kan in hulleself ook leerhindernisse ervaar wat hulle skolastiese prestasie benadeel. In sommige gevalle kan 'n neurologiese probleem veroorsaak dat leerders onderprestasie in 'n bepaalde gebied en oorkompensasie op 'n ander gebied toon. Hierdie ongelyke funksioneringsvlakke van hulle vermoë kan hulle verhoed om optimaal te presteer (Freeman, 2004b, pp.1-5; Lomofsky & Skuy, 2001, p.195; Naicker, 2000, p.10). Leerondersteuning-opvoeders kan hierdie remmende neurologiese hindernisse aanspreek deur middel van toepaslike intervensieprogramme en begeleiding. Talente en vermoëns bly dikwels verskuil vanweë 'n klaarblyklige gestremdheid wat nie verband hou met potensiaal nie (Cline & Schwartz, 1999, p.11).

Ander gesondheidsprobleme (soos MIV-Vigs, oor- en onderaktiewe skildklier, asma, diabetes en kanker) kan 'n remmende effek hê op die skolastiese vordering van alle leerders (Ebersöhn & Maree, 2006, p.4). Dit sal ook 'n hindernis vorm in die prestasie van leerders wat begaafd is. So 'n leerder sal moeilik konsentreer en moontlik die skool ongereeld bywoon. Eenmalige of chroniese gesondheidsprobleme kan die beste hanteer word as leerders met die ondersteuning van opvoeders en ander rolspelers innerlik oortuig en gemotiveer kan word om doelgerig, ondanks die mediese hindernis, topprestasie te probeer behaal.

'n Laaste interne hindernis vir leerders wat begaafd is, is soms die besluitnemingsangs wat hulle ervaar oor loopbaanmoontlikhede. Die rede is dat hulle 'n wye verskeidenheid keuses het vanweë hulle alsydigheid en vermoë om buitengewoon suksesvol op talle gebiede te wees. Die vrees om 'verkeerde' keuses te maak of die oënskynlike 'onmoontlikheid' om tussen twee ewe aantreklike alternatiewe te kies, kan hulle baie angstig maak (Lomofsky & Skuy, 2001, p.196).

'n Paar van die mees algemene eksterne struikelblokke wat leerders wat begaafd is ervaar, word vervolgens bespreek.

Ouers is dikwels so beïndruk met die uitsonderlike en uitmuntende prestasies van hulle kind dat onnodige en oormatige prestasiedruk en buitensporige verwagtinge op so 'n

leerder geplaas kan word. Die gevolg is dat die leerder negatief kan reageer en onderpresteer. Oningeligte en onsensitiewe ouers kan sulke gedrag nie begryp nie wat uiteindelik ook kan lei tot verhoudingsprobleme in die gesin (Bates & Munday 2005, p.13; Greene & Margison, 2004, p.236; Lomofsky & Skuy, 2001, p.196; Woolfolk, 2007, p.153).

Die samelewing kan ook negatief reageer teenoor leerders wat begaafd is. Sulke leerders kom dikwels as onkonvensioneel en kontroversieel in 'n tradisievolle gemeenskap voor. Hulle is uit pas met die groepsgebruike en kom voor as rebels of vreemd. In ander gevalle kan die samelewing weer onrealistiese verwagtinge koester van die uitsonderlike prestasies van leerders wat begaafd is. Dan word daar verkeerdlik aanvaar dat sulke leerders eintlik *klein volwassenes* is (Bates & Munday, 2005, p.7; Kokot, 2005, pp.476 & 477).

Armoede en ontbering in die samelewing laat nie ruimte vir die gepaste ondersteuning van leerders wat begaafd is nie (Gallagher, 2004, p.121; Naicker, 2000, p.10). In Suid-Afrika is sosio-ekonomiese omstandighede in sommige sektore van die samelewing 'n ernstige demper op die moontlike geleenthede vir leerders wat begaafd is. Die bese kringloop van misdaad en MIV-Vigs in die samelewing is voorbeelde van hindernisse wat intervensie-programme vir sulke leerders belemmer (Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.202-203).

In Suid-Afrikaanse skole en klaskamers is daar tans spesifieke hindernisse op die pad van leerders wat begaafd is. Opvoeders moet die kurrikulum se leeruitkomstes gebruik om by die algemene behoeftes van leerders aan te pas en ignoreer dan dikwels die addisionele uitdagings wat benodig word vir leerders wat begaafd is. Die gevolg is dat sulke leerders belangeloos, verveeld of selfs negatief raak. Die HNKV se assesseringskriteria, waarvolgens alle leerders eenvormig geëvalueer word, bied ook nie aan leerders wat begaafd is die besondere moontlikheid om uit te styg en erkenning te ontvang vir buitengewone prestasie nie (Wallace, 2007, p.196).

Nog 'n ernstige hindernis vir leerders wat begaafd is, is die kwessie van moedertaalonderrig in Suid-Afrikaanse skole. Amptelik bestaan daar elf tale, maar slegs enkele het ontwikkel tot wetenskap-, skryf- en onderrigtaal. Dit gebeur dikwels dat

leerders se moedertaal in die klaskamer vervang word deur die algemeen aanvaarde omgangstaal, gewoonlik Engels. In so 'n geval sal anderstalige leerders wat begaafd is nog meer beperk word in die potensieel optimale hantering van abstrakte konsepte, hoë vlak denke en probleemoplossing (Naicker, 2000, p.10; Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.202-203; Wallace, 2007, p.197).

Fisiese hindernisse in die klaskamer belemmer ook die kwaliteit van onderrig. Dikwels is kapasiteit en fasiliteite in klaskamers gebrekkig. Suid-Afrikaanse klaskamers is gewoonlik oorvol en die getalsverhouding opvoeder tot leerders buitensporig. Alle leerders word daardeur benadeel, maar die tekort aan handboeke, addisionele hulpbronne en ondersteuningsdienste (byvoorbeeld 'n mediasentrum, rekenaartoerusting, leerondersteuners) tref leerders wat begaafd is in sulke skole buitengewoon nadelig. Dit beperk of verhoed hulle in die praktyk om skolasties optimaal uit te blink (Naicker, 2000, p.10; Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.202-203; Wallace, 2007, p.197).

Wat onderrig in die klaskamer betref, is Suid-Afrikaanse opvoeders meestal nie voldoende professioneel gekwalifiseer en opgelei om leerders wat begaafd is effektief te identifiseer en te onderrig nie (Greene & Margison, 2004, p.236; Kokot, 2005, pp.470 & 484; Lomofsky & Skuy, 2001, p.197; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.203; Wallace, 2007, p.198). Opvoeders aanvaar dikwels dat leerders wat begaafd is hulleself kan help en gemaklik uitmuntende prestasies kan behaal. Dit is 'n wanopvatting, want leerders wat begaafd is benodig juis spesiale verryking en uitdagings wat deur opvoeders aan hulle gestel moet word (Bernal, 2003, p.188; Kokot, 2005, p.473).

Tydens 'n ope lesing oor begaafdheid (persoonlik bygewoon deur die navorser) het professor Kokot, welbekende navorser op die gebied van begaafdheid, beklemtoon dat hierdie leerders dikwels verkeerdelik deur opvoeders as Aandagafleibaar en/ Hiperaktief (ADD/H) bestempel word. So 'n wanvoorstelling sal 'n hindernis vorm in die onderrig en optimale funksionering van hierdie leerders (Kokot, 2008). Hierdie hindernis word ook bevestig deur die literatuur (Freeman, 2004b, pp.1-5; Kokot, 2001, p.123).

Opvoeders getuig ook dikwels dat hulle te min tyd het om gepaste aandag te bestee aan leerders wat begaafd is. Al hulle energie word bestee aan leerders wat hindernisse tot

leer ervaar. Boonop verhinder hulle administratiewe werkklas ook moontlike addisionele ondersteuning van leerders wat begaafd is (Wallace, 2007, p.197).

‘n Laaste voorbeeld van ‘n eksterne hindernis in die ontwikkeling van leerders wat begaafd is, is onbillike stereotipering. Leerders wat begaafd is en buitengewoon presteer word dikwels bestempel as windmakerige alleenlopers. Hierdie konnotasie sluit sulke leerders dikwels uit hulle portuurgroep uit en hulle word soms weens jaloesie afgeknou. Om sulke leerders as ‘n elite-groep uit te sonder, is ondemokraties en kan ‘n ernstige hindernis vir hulle wees (Kokot, 2005, pp.469-470; Wallace, 2007, p.197; Woolfolk, 2007, p.148).

Ten slotte moet al die bogenoemde hindernisse as uitdagings binne ‘n spesifieke konteks erken word sodat positiewe aksie tot die mees gepaste oplossing kan lei. Alle rolspelers, insluitende die leerder wat begaafd is, moet saamwerk in hierdie intervensieproses.

2.2.6 Fokus op begaafdheidsonderwys internasionaal en in Suid-Afrika die afgelope halfeeu

Onderwys aan leerders wat begaafd is, word in baie lande op verskillende maniere voorsien. Eerstens moet daar gelet word op begaafdheidsonderwys gedurende die jongste dekades in enkele toonaangewende oorsese lande met eiesoortige opvoedkundige situasies. In hierdie gedeelte word daar hoofsaaklik van professor Joan Freeman (2002a) se publikasie “*Out-of-School educational provision for the gifted and talented around the world*” gebruik gemaak om die inligting te verifieer. Tweedens sal begaafdheidsonderwys in die RSA in die tydperk 1961-1993 van nader bespreek word.

2.2.6.1 Die Verenigde State van Amerika (VSA)

Amerika word beskou as baanbreker op die gebied van onderrig aan leerders wat begaafd is. Die eerste spesiale skool vir sulke leerders is al in 1901 in Worcester, Massachusetts, tot stand gebring. Gedurende die Groot Depressie (1929-1933) is die meeste spesiale onderrigprogramme in die VSA weens finansiële redes gestaak. Eers na die Tweede Wêreldoorlog (1945) is daar weer pogings aangewend om spesiale

onderrig te bevorder aan leerders wat begaafd is, maar op beperkte skaal. Toe die Sowjet-Unie op verrassende wyse die VSA verbystee met die lansering van die Spoetnik-satelliet in 1957, het die Amerikaanse regering die belangrikheid besef van versnelde spesiale onderrig aan leerders wat begaafd is. Die Marland-verslag (1972) het die Amerikaanse regering uitgedaag om begaafde onderwys 'n nasionale prioriteit te maak. Die beginsel van "*Education for All*" moes ook wetlike erkenning verleen aan leerders wat geïdentifiseer is as "*mentally gifted*". In 1983 het die Nasionale Kommissie vir Uitnemendheid in Opvoedkunde ("*National Commission for Excellence in Education*") bevind dat daar steeds 'n gelydelike agteruitgang was in Amerikaanse leerders se prestasie in veral wiskunde en wetenskap. Pogings is deur nasionale wetgewing aangewend om meer toepaslike programme tot stand te bring, maar teen 1990 is daar in die klaskamerpraktyk nog nie die gewenste resultate bereik nie. Die voortslepende krisis is bevestig deur die klein getal leerders wat as begaafd aangedui is in die "*National Assessment of Educational Progress*" toetse.

Die Witskrif-verslag van 1993 het ook bevind dat die Amerikaanse onderwysstelsel nog te min voorsiening gemaak het in die praktyk vir die spesiale behoeftes van leerders wat begaafd is. Die onderprestasie van sulke leerders het steeds kommer gewek. Gevolglik is in sommige deelstate onder andere toevlug geneem tot die voorsiening van vrywillige na-skoolse spesiale opvoedkundige programme vir leerders wat begaafd is. Die tendens is tans dat die omvang en inhoud van sulke programme gefragmenteerd is en nie genoegsaam aan verwagtinge voldoen nie (Freeman, 2002a, pp.5-14). Die grootte, diversiteit en kompleksiteit van die Amerikaanse samelewing bemoeilik dit om reg te laat geskied aan die onderrigbehoefte van leerders wat begaafd is. Tog is daar in baie state suksesvolle volhoubare programme, byvoorbeeld in Indiana en Georgia.

2.2.6.2 Brittanje

In Brittanje is daar tradisioneel 'n onderskeid gemaak tussen openbare staats- en privaatskole. 'n Deeglike ondersoek in 1992 deur "*Her Majesty's Inspectors*" (HMI) het bevind dat daar steeds in die meeste Britse skole onvoldoende voorsiening is aan die spesifieke behoeftes van leerders wat begaafd is. Daar was geen amptelike, omvattende en spesifieke beleid vir begaafdheidsonderwys nie (Freeman, 2002a, p.13). Die nuwe Britse regering van 1997 het die behoeftes van leerders wat begaafd en

talentvol is aangespreek deur die publikasie van verskillende beleidsdokumente, soos die Witskrif vir Onderwys en Werkverskaffing (Departement van Onderwys, 1997). Onder die afdeling “*Excellence in Cities*” is ‘n strategie beplan om leerders wat begaafd en talentvol is te ondersteun deur vir hulle verskillende netwerke te skep, insluitende versnelde leergeleenthede, gespesialiseerde sentrums en vennootskappe met onafhanklike privaatskole. Elke skool en plaaslike onderwysliggaam (“*Local Educational Authority*”) moes beplan hoe spesifieke hulp verleen kon word aan leerders wat begaafd is. Dit was wenslik dat elke skool ‘n atmosfeer moes skep waarin sulke leerders kon uitmunt (Mönks & Pflüger, 2005, p.149). Die inklusiewe en holistiese benadering van nasionale onderwys in Brittanje was ‘n reaksie teen die etiket van elitisme wat aan die tradisionele “*Grammar*” en privaatskole (soos Eaton) geheg is. Die Departement van Onderwys en Vaardighede (“*Department for Education and Skills*”, oftewel *Dfes*) het die term “*gifted and talented*” vanaf 1998 slegs gebruik om “*educating the very able*” plaaslik en nasionaal te beskryf. Die “*Assisted Places Scheme*” moes ook die oorpasing van leerders wat begaafd is uit publieke skole na gespesialiseerde skole finansieel steun (Freeman, 2002a, p.15).

Die Britse nasionale onderwysstrategie was inklusief en buigbaar en het die verskillende multi-dimensionele modelle van begaafdheid ingesluit. Die Universiteit van Warwick het die “*Academy for Gifted and Talented Youth*” gestig om leerders wat begaafd is tydens skoolkampe aan verskillende aktiwiteite bloot te stel. Die Britse regering het ook fondse beskikbaar gestel sodat die nasionale strategie volhoubaar ondersteun kon word. ‘n Databank van toepaslike aktiwiteite is deur die “*Qualifications and Curriculum Authority*” ontwikkel sodat leerders wat begaafd is uitgedaag kon word om aktief daaraan deel te neem. Opvoeders kon die webwerf “*Xcalibre*” gebruik om geskikte aktiwiteite te vind as motivering vir leerders wat begaafd is. Hierdie verrykingsaktiwiteite is ontwerp om die nasionale kurrikulum te komplementeer (Dracup, 2003, pp.114-118). Die “*Excellence in Cities*” se hoofdoelwit is grootliks in 2007 bereik nadat daar in elke skool in Engeland ‘n program ingestel is vir leerders wat begaafd is. Die uitdaging is nou om dit op volhoubare wyse te handhaaf. Buitemuurse aktiwiteite vir leerders wat begaafd is, word steeds op vrywillige basis voortgesit, onder andere deelname aan somerskole en kampe, verrykingsklasse deur universiteite en nasionale tentoonstellings (“*expo’s*”). Ofskoon die Britse onderwyswetgewing steeds nie leerders wat begaafd is uitsonder nie, is daar die afgelope vyf jaar heelwat spesifieke navorsing en opleiding gedoen in belang

van leerders wat begaafd is. Die huidige situasie sou selfs beter wees as Britse skole van amptelike riglyne en regulasies voorsien kon word (Mönks & Pflüger, 2005, pp.151-156).

2.2.6.3 Australië

Australië bestaan uit verskillende deelstate, wat elkeen 'n eie onderwysstelsel het. 'n "*Gifted and Talented Children's Association of South Australia*" is in 1978 gestig wat steeds vandag oor naweke suksesvol betrokke is by die aanbieding van vrywillige verrykingsprogramme vir leerders wat begaafd is. In 1985 is die landswye "*Association for the Education of Gifted and Talented Children*" ook gestig wat groter publieke erkenning aan die spesifieke behoeftes van sulke leerders verskaf het. Die meerderheid leerders wat begaafd en talentvol is, is steeds in Australië in publieke skole onderrig saam met leerders van uiteenlopende vermoëns ("*mixed ability*"). Dit duur vandag in die algemeen nog voort, maar met groter geleenthede vir differensiasie binne die inklusiewe klaskamer (Freeman, 2002a, pp.126-127).

Gedurende die 1990's het die verskillende deelstate se owerhede al hoe meer belangstelling begin toon in die onderrig van leerders wat begaafd is. Die gevolg was dat nuwe beleidsverklarings en implementeringstrategieë uitgereik is. Daar is egter in die praktyk bevind dat opvoeders steeds min of geen differensiasie in die kurrikulum geïmplementeer het nie, met die gevolg dat die nodige spesifieke ondersteuning nie verskaf is aan leerders wat begaafd is nie. Politieke veranderings, asook verskeie verenigings, het met verloop van tyd transformasie te weeg gebring ten opsigte van die owerhede se houding teenoor leerders wat begaafd is. In 1995 het die onderwysdepartement van die staat Victoria die eerste keer 'n beleid bekend gestel rakende die onderrig van leerders wat begaafd is, naamlik "*Bright Futures*". Ongeveer 40% van die laerskole in Victoria het kurrikulum-modifikasie en leerdergroepeerings volgens vermoë as toepaslike onderrigstrategie toegepas. Sowat 60% van hierdie skole het verrykings- en addisionele programme aangebied wat hoofsaaklik deur privaatorganisasies voorsien is. Die onderwysdepartement van Victoria se Eenheid vir Begaafdheidsonderwys ("*Gifted Education Unit*") is verantwoordelik vir die koördinerende van verskillende versnellingsprogramme. Sedert 1992 is etlike duisende leerders wat begaafd is reeds deur hierdie versnellingsprogramme in staat gestel om hulle

skoolloopbaan vinniger as hulle gemiddelde chronologiese ouderdomsgroep te voltooi (Freeman, 2002a, pp.127-129).

Na 1999 het verskeie ander deelstate ook doelbewuste aksies geloods om begaafdheidsonderrig te ondersteun. In die staat Nieu-Suid-Wallis is 130 voltydse geleentheidsklasse ("*Opportunity Classes*") in publieke laerskole tot stand gebring vir leerders wat akademies begaafd is. Verskeie privaatskole het ook sulke gespesialiseerde klasse ingestel. Dit het leerders wat begaafd is in staat gestel om as 'n meer homogene groep 'n versnelde intellektueel-uitdagende kurrikulum te volg. Die leerders is gekies deur hulle opvoeders en op grond van nominasie deur hul ouers. Dit is aangevul deur toepaslike aanleg- en prestasietoetsing (Freeman, 2002a, p.127).

Die Onderwysdepartement van die deelstaat Suid-Australië het ses laerskole uitgesonder as sentra vir leerders met hoë intellektuele potensiaal ("*Students of High Intellectual Potential*", SHIP). In hierdie skole word spesifieke ontwikkelingsprogramme vir hierdie leerders toegepas deur geselekteerde opvoeders (Freeman, 2002a, p.127).

In die staat Victoria is daar in die afgelope dekade verskeie programme deur die Onderwysdepartement geloods, naamlik die "*International Student Project*", die "*Horizons Connections*", "*As the Crow Flies*", "*Virtual Mentoring*" en "*Young Researchers*". Daar bestaan ook ondersteuningsnetwerke tussen ouers wat verantwoordelik is vir die fasilitering van inligtingssessies, geleenthede waartydens gassprekers optree en informele gesprekke (Freeman, 2002a, pp.128-129).

Die grootste Australiese organisasie in belang van leerders wat begaafd is, is die "*Children of High Intellectual Potential*" (CHIP). Dit bied saam met die Universiteit van Melbourne verskillende verrykingsprogramme aan. Die CHIP-organisasie en die Universiteit van Monash se "*Krongold Centre for Exceptional Children*" is albei verantwoordelik vir voortgaande navorsing in die veld van begaafdheid. Daar bestaan egter geen na-skoolse staatsprogramme vir leerders wat begaafd is nie. Die Universiteite van Flinders (Suid-Australië) en Charles Sturt (Nieu-Suid-Wallis) is albei verantwoordelik vir vakansie-verrykingsprogramme (Freeman, 2002a, pp.126-130). In 2001 het die Senaatskomitee in die Australiese hoofstad Canberra 'n landswye ondersoek ingestel na die onderrig van leerders wat begaafd is. Hulle het bevind dat

ongegronde en misleidende stereotipering en negatiewe konnotasies voortduur oor die gedifferensieerde hantering van leerders wat begaafd is (Jewell, 2005, p.112).

Australië is 'n toonbeeld van dinamiese denke, voortgesette navorsing en die implementering van verskillende fasiliteite in belang van die onderrig en ondersteuning van leerders wat begaafd is.

2.2.6.4 Nieu-Seeland

Voor 1990 was onderwysvoorsiening aan leerders wat begaafd is onvoldoende en gefragmenteerd in Nieu-Seeland. Die gesentraliseerde onderwysowerheid in Wellington wou die opvoeding van leerders eenvormig hou. 'n Nuwe onderwysbedeling het egter in die negentigerjare aangebreek toe die "*Ministry of Education*" in 'n relatief kort tyd desentralisasie ingestel en groter outonomie aan plaaslike skole verleen het. Dit het tot groter openbare en amptelike erkenning gelei van die spesifieke behoeftes van leerders wat begaafd is. Verskeie nie-regerings-organisasies het betekenisvolle na-skoolse geleenthede geskep vir sulke leerders, byvoorbeeld die "*One Day School*" en die "*Gifted Kids*"-programme. Dit het ook leerders wat begaafd is uit laer sosio-ekonomiese milieus ingesluit (Moltzen, 2003, pp.139-147). Soos in Australië moet die onderwysowerheid in Nieu-Seeland ook rekening hou met multi-kulturele uitdagings van 'n diverse samelewing. Die kontekstuele identifisering van leerders wat begaafd is sal in die geval van die sowat 30 000 Maori-leerders wat moedertaalonderrig ontvang, beduidend verskil van Nieu-Seelanders van Europese afkoms, genaamd die "*Pakeha*" (Freeman, 2002a, p.131).

In 1998 het die onderwysdepartement vir die eerste keer 'n nasionale handboek beskikbaar gestel om opvoeders te help om leerders wat begaafd is meer effektief te onderrig. Daar is ook indiensopleidingsgeleenthede vir hierdie doel geskep. Begaaafdheidsfasiliteerders het opvoeders en ouers deurlopend ondersteun. Hierdie aksies het bewys dat daar steeds 'n ondervoorsiening van dienste in belang van leerders wat begaafd is geheers het. In 2001 het die onderwysowerheid 'n "*Ministerial Working Party in Gifted Education*" saamgestel vir toepaslike beleidsontwikkeling en befondsing. Dit het gelei tot die publikasie getitel "*Initiatives for Gifted and Talented Learners*" in 2002 wat die regering se "*Gifted Education Policy*" duidelik uiteengesit het.

Die volgende inisiatiewe is onmiddellik geïmplementeer, naamlik die duidelike identifisering van leerders wat begaafd en talentvol is, toepaslike onderwysvoorsiening vir hulle spesifieke behoeftes, befondsing van nuwe ondersteuningsprogramme, die aanstelling van addisionele begaafdheidsfasiliteerders, professionele opleiding van spesialis-ondersteuners, voordiensopleiding in begaafdheidsonderrig en toepaslike navorsing op die gebied van begaafdheid (Moltzen, 2003, pp.145-152).

Die huidige benadering tot onderwys aan leerders wat begaafd is verskil heelwat in Nieu-Seeland van dié wat in Australië toegepas word. In Nieu-Seeland is daar tans meer geld per leerder beskikbaar vir kurrikulumverryking en naskoolse opvoedkundige stimulering van alle leerders in alle skole. Dit word vergemaklik deur die relatief klein getal leerders in Nieu-Seeland. Daar word amptelik geen seleksie in die inklusiewe klaskamer toegepas om leerders wat begaafd is afsonderlik spesifieke opvoedkundige ondersteuning te verleen nie, maar leerders wat begaafd is ontvang egter ruim geleentheid om deel te neem aan vrywillige naskoolse addisionele opvoedkundige aktiwiteite. Enkele voorbeelde is die skema “*Learning Experiences Outside the Classroom*” (LEOTC), die “*Global Learning and Observations to Benefit the Environment*” (GLOBE), die “*Linking Education and Antarctic Research in New Zealand*” (LEARNZ), die “*National Science-Technology Roadshow*” en die “*Royal Society*” van Nieu-Seeland se programme. Hierdie na-skoolse verrykingsgeleenthede word deur sommige begaafdheidskenners beskou as moontlik van die beste ter wêreld (Freeman, 2002a, pp.130-133).

Nieu-Seeland bied ’n ideale model van suksesvolle inklusiewe onderwys en naskoolse programme aan leerders wat begaafd is. Daar is veel te leer uit hulle suksesvolle toepassing van begaafdheidsonderrig.

2.2.6.5 Die Europese Unie (EU) met spesifieke verwysing na Nederland

Mönks en Pflüger het vanaf 2002 ’n omvattende studie geloods oor onderwysvoorsiening aan leerders wat begaafd is in een-en-twintig lidlande van die Europese Unie (EU). Daar is op ses sleutelareas van onderwys vir leerders wat begaafd is gefokus, naamlik onderwyswetgewing, spesifieke voorsiening, identifiseringskriteria, professionele opleiding, navorsing en toekomsprioriteite. In die algemeen is daar die

afgelope vyf jaar dinamiese vordering op hierdie gebied gemaak. Enkele voorbeelde word genoem. Christian Fischer (Universiteit van Münster) het in 2004 gerapporteer dat daar in al sestiende Duitse federale state omvattende vooruitgang gemaak is ten opsigte van maatreëls en tendense in belang van begaafdheidsonderwys. In Swede het die Stigting vir Navorsing 'n suksesvolle projek in 2005-2007 geloods vir leerders wat wiskundig begaafd is. Daarmee is van owerheidsweë erkenning verleen aan die spesifieke behoeftes van leerders wat begaafd is. In Finland word leerders wat begaafd is vanaf voorskoolse ("*Kindergarten*") tot universiteitsvlak binne 'n gedifferensieerde struktuur opgeneem onder leiding van professioneel-geskoolde opvoeders. Dit vorm 'n kernbeginsel van die Finse onderwys vir hierdie leerders. Mönks en Pflüger beklemtoon dat vordering van onderwys vir leerders wat begaafd is altyd afhanklik sal bly van die beleidmakers, ondersteuners, navorsers, opvoeders en ouers se onderlinge begrip en samewerking. Dit bied hoop vir die toekoms van toepaslike onderrig aan leerders wat begaafd is in Europa (Mönks & Pflüger, 2005, pp.155-157).

Daar moet meer noukeurig op die onderrig van leerders wat begaafd is in Nederland gelet te word aangesien Suid-Afrika tradisioneel noue kulturele bande met Nederland het. Tans volg die Nederlandse Ministerie van Onderwys 'n geïntegreerde onderwysbeleid en maak gebruik van die erkende opvoedingsvlakke van die "*International Standard Classification of Education*" (ISCED) van UNESCO. Integrasie as benadering vereis dat leerders met diverse leerbehoefte aan die vereistes van die algemene klaskamer moet voldoen en nie andersom nie. Dit bots met die ideaal van inklusiewe onderwys wat toenemend veld wen in Nederland (Freeman, 2002a, pp.90-91; Mönks & Pflüger, 2005, pp.103-105).

In die Nederlandse onderwyswetgewing word daar nie eksplisiet melding gemaak van leerders wat begaafd is nie. In 'n persoonlike onderhoud (15 Maart, 2005) het professor Mönks van die Universiteit van Nijmegen gemeld dat daar tog tans in Nederland besondere aandag geskenk word aan die identifisering en ontwikkeling van toepaslike programme vir leerders wat begaafd is.

Formele laerskoolonderrig is verpligtend vanaf vierjarige ouderdom, sodat die siftingstoets ("*Cito-toets*") reeds teen elfjarige ouderdom kan plaasvind waarvolgens onder andere leerders wat begaafd is in 'n vaste sekondêre onderrigbaan geplaas word.

Parallel aan die gewone laerskole word gedifferensieerde onderrig in Nederland ook verskaf aan leerders wat begaafd is in die vernuwende skole wat die Montessori-, Dalton-, Jena- en Freinet-benaderings volg. Anders as in Vlaandere (België) is die versnelde onderrig van leerders wat begaafd is, 'n algemene praktyk in Nederland (Freeman, 2002a, pp.90-91; Mönks & Pflüger, 2005, pp.26 & 104-105).

Sommige verbeterings in die Nederlandse onderwysstelsel het begaafdheidsonderrig bevorder. Die aksie "*Samenwerkingsverbanden*" (WSNS) verplig opvoeders sedert 2001 om op streeksvlak saam te werk in belang van leerders wat diverse leerbehoeftes het, ingeslote leerders wat begaafd is. Universiteite soos Nijmegen en Utrecht bied spesiale modules in begaafdheidsonderrig aan opvoeders. Die "*Sentrum voor Begaafdheidstudie*", gestig in 1988 aan die Universiteit van Radboud (Nijmegen), het 'n groeptoets vir identifisering ontwikkel, asook die enigste spesiale onderwyskurrikulum vir laerskool-leerders wat hoogs begaafd is (Freeman, 2002a, pp.90-91; Mönks & Pflüger, 2005, pp.105-106).

Die ISCED se "*Toptoets*"-kompetisie verskaf geleentheid vir na-skoolse vrywillige deelname van laerskool-leerders wat begaafd is, maar is klein in omvang in Nederland. Beperkte finansiële steun van maatskappye en nie-winsgewende organisasies het projekte soos "*Vierkant voor Wiskunde*" moontlik gemaak in belang van leerders wat begaafd is. Die "*Stigting voor Talent Steun*", "*Helps International*" (HINT) en die "*Stigting FACTA*" verleen sporadiese steun aan projekte in belang van leerders wat begaafd is (Freeman, 2002a, pp.90-91; Mönks & Pflüger, 2005, p.107).

Dit is duidelik dat Nederland positief is oor begaafdheidsonderrig. Groter belangstelling word deur opvoeders en ouers getoon rakende die begaafdheidskwessie. Daar is egter nog baie leemtes wat aangespreek moet word, soos spesifieke wetgewing, toepaslike gespesialiseerde opleiding van opvoeders, spesiale kurrikula vir leerders wat begaafd is, vroeër skooltoelating, verbetering van identifiseringskriteria, spesifieke navorsing en beter koördinerings van aktiwiteite en programme van leerders wat begaafd is (Mönks & Pflüger, 2005, pp.108-109).

2.2.6.6 Afrika-perspektief

Volgens Taylor en Kokot (2000, pp.801-803) verskil die Westerse sienings oor begaafdheid ooglopend van die sienings wat deur die Afrika-kulture voorgehou word. In die meeste sub-Sahara-lande (noord van die Limpopo), word begaafdheid hoofsaaklik bepaal deur die sosiale vermoëns van individue. Daarenteen word begaafdheid in die meeste Westerse lande hoofsaaklik in die praktyk bepaal deur die leerder se waarneembare sukses en IK-toetstellings. Die Afrika-kulture is potensieel meer akkommodierend as die Westerse sienings, aangesien dit begaafdheid grootliks meet aan die voordele wat dit vir die uitgebreide familie en breër gemeenskap sal inhou. Die “*Ubuntu*”-beginsel is ‘n sprekende voorbeeld van die omgee en gevoel van samehangendheid wat in die Afrika-kulture erkenning geniet (Lumadi, (1998) in Taylor & Kokot, 2000, p.803). Die realiteit is egter dat die meeste Afrika gemeenskappe, vanweë ‘n diskriminerende koloniale onderwysverlede vandag nog onderrig aan leerders wat begaafd is koppel aan ‘n elitistiese beskouing. Daarom bestaan daar nie skole wat spesiaal voorsiening maak vir leerders wat begaafd is in die meeste Afrika-lande nie. Die primêre doel in hierdie lande is om basiese onderwys aan almal op gelyke vlak te voorsien.

Die direkte buurlande van die RSA, by name Namibië, Botswana, Zimbabwe en Mosambiek, onderskryf ‘n beleid van gelyke onderwysgeleenthede aan almal. Hulle maak dus geen spesifieke amptelike voorsiening vir leerders wat begaafd is binne die hoofstroomonderwys nie. Die onderwyswet van 1994 in Botswana beperk byvoorbeeld die spesiale behoeftes (“*special needs*”) in onderwysvoorsiening slegs tot leerders wat gestremd is en verswyg begaafdheid. Sosio-ekonomiese omstandighede in die buurlande strem ook moontlike onderwysinisiatiewe in belang van leerders wat begaafd is (Biakolo & Afemikhe, 2002, pp.15-25; Hopkin, 2004, pp.88-89). In ‘n onlangse studie oor die Shona-siening van begaafdheid is daar bevind dat spesiale onderwysvoorsiening in Zimbabwe, soos in die meeste Afrika-lande, steeds gebruik maak van Westerse teorieë en modelle van begaafdheid (Ngara, 2008, p.134). Die implikasie daarvan is dat nie-Westerse leerders uit verskillende taal- en kultuurgroepe dikwels nie effektief geïdentifiseer word nie.

2.2.6.7 Suid-Afrika

In vergelyking met die res van Afrika se sub-Sahara lande, is Suid-Afrika die enigste land wat merkwaardige ontwikkeling in die veld van begaafdheidsonderwys gelewer het. Sienings oor begaafdheid in Suid-Afrika behoort vanuit sowel Westers-georiënteerde opvoedkundige sienings as Afrika-realiteite beskou te word. Wanneer daar vandag in Suid-Afrika besin en beplan word vir die spesifieke behoeftes van sulke leerders moet hierdie twee dimensies albei in ag geneem word (Taylor & Kokot, 2000, p.802).

In die vroeë jare van die apartheids-era (1948-1971) is daar slegs sporadiese aandag geskenk aan begaafdheidsonderwys. Biesheuvel (1943) in Taylor en Kokot (2000, p.805) het die eerste belangrike werk gelewer oor intelligensie in Afrika-kulture. In 1965 het die nasionale Buro vir Opvoedkundige en Sosiale Navorsing in longitudinale projek geloods, genaamd Talentverkenning ("*Talent Survey*"). Dit was 'n omvattende en diepgaande navorsingsprojek uitsluitend beperk tot blanke leerders. Dit het onder andere bevind dat die sisteem van gedifferensieerde onderwys, soos in die destydse provinsies Transvaal en Vrystaat toegepas, geskik was vir leerders wat begaafd is. Die Nasionale Onderwyswet 39 van 1967 het dit moontlik gemaak vir leerders wat begaafd is om ook addisionele vakke (byvoorbeeld Afrikaans en Engels) op hoër graad te neem, asook die ekstra vak Rekenaarwetenskap. Die Kantoor vir Begaafdheid en Talentvolheid wat in Junie 1976 deur Omond ('n afgetreede skoolhoof en inspekteur van skole) in Port Elizabeth gestig is, het buitemuurse stimulerings aan leerders wat begaafd is gebied. In 1971 het ouers en opvoeders op eie inisiatief 'n Vereniging vir Begaafdheidsonderwys ("*Association for the Education of Gifted Children*") in Johannesburg tot stand gebring. Dit het daartoe gelei dat opvoeders teen 1976 amptelik toegelaat is om op komitees van sulke private organisasies te dien tot voordeel van begaafdheidsonderwys (Dewar, 1986, pp.89-90; Kokot, 1992, p.13; Lategan, 1986, p.311; Taylor & Kokot, 2000, p.806).

Tydens die hoogbloei van apartheid (1976-1983) is verskeie inisiatiewe geïmplementeer in belang van begaafdheidsonderwys. Die Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD) het in 1976 'n komitee aangestel om die eerste daadwerklike beplanning en strukturerings van spesifieke onderrigondersteuning aan sulke leerders te loods. Die Nasionale Onderwysraad het ook teen 1979, in samewerking met die Raad vir

Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN), begaafdheidsonderwys op nasionale vlak in diepte ondersoek. Deur bemiddeling van dr. Meiring-Naudé, wetenskaplike raadgewer van die Eerste Minister, is 'n komitee aangestel om opvoedkundige verrykingsaktiwiteite te bevorder vir leerders wat begaafd is in die Pretoria-omgewing. Die Universiteit van Suid-Afrika (UNISA) het ook in 1978 'n opleidingsmodule in begaafdheidsonderwys saamgestel vir opvoeders. Die eerste nasionale konferensie oor begaafdheidsonderwys is in 1979 in Stellenbosch gehou waarin die behoeftes van leerders wat begaafd is aangespreek is. Die KOD het vervolgens in Oktober 1980 die voortou geneem met die aanstel van dr. Neethling as Beplanner van Begaaftheidsonderwys (*"Planner for the Gifted"*). Daarna het verskillende onderwysdepartemente begaafdheidsonderwys as 'n saak van prioriteit aanvaar en doelbewuste pogings aangewend om toepaslike onderwysvoorsiening aan leerders wat begaafd is te bied (Taylor & Kokot, 2000, p.806).

Na 1980 het die verskillende onderwysdepartemente deur middel van vakansie-skole verrykings- en stimuleringsaktiwiteite aangebied vir leerders wat begaafd is (Coetzer & van Zyl, 1989, p.150). Daar is teen die einde van 1981 reeds 140 naskoolse musieksentrums, drie balletsentrums en sewe kunssentrums landswyd tot stand gebring vir leerders wat spesifieke begaafdhede getoon het (Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.204). Verskeie universiteite en opleidingskolleges vir opvoeders het insette gelewer by die sentra vir begaafdheidsonderwys (Bhorat, 1985, p.36). In die Vrystaat is 'n vereniging vir leerders wat begaafd is (*"Free State Society for Gifted Children"*) in 1980 gestig om addisionele buitemuurse verrykingsgeleenthede aan sulke leerders te bied (Freeman, 2002a, p.153). In die praktyk is bevind dat hoewel opvoeders dikwels nie spesifiek opgelei is om leerders te identifiseer wat begaafd is nie, hulle tog steeds na goeddunke leerders na buitemuurse sentrums verwys het waar verrykingsaktiwiteite, kursusse en akademiese stimulering voorsien is (Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.204)

Vanaf 1981 het die KOD omvattende aksies in belang van begaafdheidsonderwys onderneem. Spesifieke onderrigprogramme en hulpbronne is ontwikkel, veral na aanleiding van suksesvolle begaafdheidsmodelle in die VSA. Die Kaaplandse opleidingskolleges het gerigte modules ontwikkel vir begaafdheidsonderrig. Hulpbronsentrums het toepaslike verrykingsmateriaal beskikbaar gestel. Taalforums (byvoorbeeld *Woordspore* en *"Wakening Word"*) moes leerders wat begaafd is stimuleer.

‘n Addisionele opvoeder, bekend as koördineerder van begaafdheidsprogramme, is in 25 geselekteerde skole aangestel. Uit elke laerskool is ook een opvoeder aangewys om ‘n verpligte indiensopleidingskursus vir begaafdheidsonderrig by te woon. ‘n Databasis, gebaseer op die “*Torrance-model*” is tot beskikking van alle opvoeders in Kaapland gestel. Die eerste tweetalige tydskrif oor begaafdheidsonderrig in die wêreld, “*Creata*”, is ook tot stand gebring. Dit het meegebring dat alle skole in die Kaapprovinsie teen die einde van 1983 deeglik kennis geneem het van begaafdheidsonderwys (Taylor & Kokot, 2000, p.806).

Hoewel die onderwys van swart, bruin en Indiër-leerders onder verskillende departemente in die apartheidsjare gefunksioneer het, is daar veral in die tagtigerjare sporadiese pogings aangewend om uit hierdie gemeenskappe leerders te ondersteun wat begaafd is. Geleenthede is geskep om opvoeders toe te rus vir begaafdheidsonderrig, maar die voorsiening was ongelyk vanweë die voortgaande gesegregeerde onderwys (ongelyke eie sake-benadering). Die KOD se ondervinding in hierdie verband was toeganklik en kon benut word, selfs in die tuislande KwaZulu, Transkei, Ciskei, Bophuthatswana en die gebied SWA/Namibië (Dewar, 1986, p.98). Internasionale navorsers is ook betrek om spesifieke navorsing en programme oor begaafdheidsonderwys in swart, bruin en Indiër-skole te onderneem. Vanweë die destydse politieke onstabiliteit, betogings en boikotte in Suid-Afrika is swart opvoeders egter van tyd tot tyd verhinder om konferensies en kursusse oor begaafdheid by te woon (Freeman, 2002a, p.152; Kokot & Taylor, 2000, p.806).

Tydens die laaste jare van die apartheidsera (1984-1993) is begaafdheidsonderrig grootliks gedomineer deur die aanbevelings van die RGN se De Lange-kommissie in 1981. Die De Lange-kommissie het in beginsel ‘n gesentraliseerde nasionale onderwysbeleid voorgestaan, gebaseer op gelykheid. Die kommissie het bevind dat daar ‘n definitiewe leemte bestaan in die voorsiening van gepaste onderrig aan leerders wat begaafd is. Dit moes hoogste prioriteit aandag van die owerheid ontvang. Hierdie kommissie se aanbevelings het in 1984 gelei tot verdere aksies deur ‘n Werkkomitee (“*Education for the Highly Gifted*”) ter bevordering van landswye begaafdheidsonderrig. ‘n Dramatiese groei in begaafdheidsonderwys het in die daaropvolgende jare gevolg, gekenmerk deur ‘n meer oop en oorkoepelende benadering tot sosiale samewerking, eenheidsbelange en toenemende arbeidsbehoefte in die privaatsektor. Uitnemende

leiers wat begaafd is was nodig vir die toenemende aanvraag op alle terreine van die samelewing in Suid-Afrika (Dewar, 1986, pp.93 & 137-138; Taylor & Kokot, 2000, pp.806 & 807).

Uit 'n deeglike literatuurondersoek wil dit voorkom asof daar vanaf die 1990's in Suid-Afrika 'n skerp afname was in die navorsing oor onderwys aan leerders wat begaafd is. Al minder literatuur is plaaslik gepubliseer oor onderwys aan leerders wat begaafd is. Hierin het veranderde politieke tendense 'n deurslaggewende rol gespeel. Dit blyk dat Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing van 1994 gepaard gegaan het met die afskaffing van heelwat programme en strukture wat ontwerp en geïmplementeer is vir begaafdheidsonderwys tydens die tagtigerjare. Alle vorme van eksklusiwiteit is bevraagteken. Stereotipering van begaafdheid as elitisties het daartoe bygedra dat dit nie meer uitgesonder is vir spesiale onderrig nie (Kokot, 2005, p.470; Taylor & Kokot, 2000, p.801). Na 1994 is die nasionale onderwysstelsel in geheel hersien en noodsaaklike veranderinge aangebring om by die demokratiese samelewingstransformasie aan te pas (Departement van Onderwys, 2002, p.4).

2.2.7 Die huidige Suid-Afrikaanse konteks

In 1996 is die eerste belangrike kurrikulumverklaring in post-apartheid Suid-Afrika bekend gestel. Dit het beoog om leer en onderrig in Suid-Afrika te normaliseer en te transformeer. Die voorheen afsonderlike bane van hoofstroomonderwys en spesiale onderwys moes vervang word deur een enkele inklusiewe onderwyssisteem. 'n Belangrike vernuwing in hierdie stelsel was uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) vir alle leerders. Hierdie benadering het ten doel dat leerders spesifieke leeruitkomstes moet bereik deur middel van selfstandige kritiese denke en kreatiewe probleemoplossingsvaardighede. 'n Kernbeginsel van UGO is dat alle leerders geleentheid gebied word om volgens eie pas en vermoë te vorder. Dit het belangrike implikasies vir die opvoeder sodat leerders wat begaafd is binne die inklusiewe klaskamer toepaslik geïdentifiseer, gemotiveer en ondersteun moet word om hulle volle potensiaal te bereik (Departement van Onderwys, 2002, pp.4-11). UGO is in 1998 vir alle graad een leerders in die Suid-Afrikaanse hoofstroomskole geïmplementeer. Dit was die begin van infasering van 'n nuwe stelsel. Eers in 2008 het alle leerders (van graad R tot graad 12) hierdie stelsel gevolg.

In 1998 is die *Verklaring van die Nasionale Kurrikulum vir Graad R tot 9* ontwerp ten einde 'n enkele kernsillabus vir alle skole daar te stel. In Desember 2001 het die kurrikulumwerkgroepe van die Ministeriële Projekkomitee vergader om die bestaande kurrikulum te hersien, te vereenvoudig en te versterk. Die HNKV van 2002 was die resultaat van hierdie proses. Implisiet word leerders wat begaafd is ingesluit deur die volgende aanhaling (vry vertaal) uit hierdie verklaring:

Die kurrikulum is daarop gerig om elke leerder se volle potensiaal te ontwikkel. Dit stel in die vooruitsig 'n lewenslange leerder wat vrymoedig en onafhanklik, geletterd, gesyferd, veelvaardig en deernisvol is, met respek vir die omgewing en met die vermoë om as 'n kritiese en aktiewe burger aan die samelewing deel te neem (Departement van Onderwys, 2002, p.9).

In die praktyk is gevind dat die nuwe onderwyssisteem, gebaseer op UGO, teoreties geskik is vir leerders wat begaafd is, maar dat die toepassing van die HNKV in die klaskamer dikwels nie suksesvol geskied nie. Baie opvoeders en ook ouers is negatief oor die nuwe stelsel. Dit verminder die effektiewe onderrig daarvan (Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.205; Wallace, 2007, p.196). Professor Jansen, huidige rektor van die Universiteit van die Vrystaat, is uitgesproke dat UGO in die praktyk 'n fiasko is, maar dat die onderwysvakbond SADOU dit nie as 'n mislukking wil erken nie (Jansen, 23 November 2008 in *Rapport & Referaat*, Maart 1997, UDW).

Tans bestaan daar nog geen beleidsdokumente van die regering wat spesifiek verwys na leerders wat begaafd is nie. Kokot (1999, p.270) meen dat die besondere leerbehoeftes van leerders wat begaafd is selde in amptelike onderwysdokumentasie vermeld word. Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001, pp.16 & 24) erken wel dat die diverse leerbehoeftes van **alle** leerders in die klaskamer moet aandag kry waaruit die aanname gemaak word dat die leerder wat begaafd is ook kan verwag om die nodige geleentheid tot die realisering van potensiaal te ontvang. Ten spyte van vele bedenkinge, hoop belanghebbendes maar net dat daar aan die spesifieke behoeftes van hierdie leerders in die praktyk van UGO voldoen sal word (Kokot, 1999, p.270). Die onduidelikheid en kompleksiteit oor beleid en leerderdiversiteit skep egter onsekerheid oor die insluiting van leerders wat begaafd is binne die inklusiewe

klaskamer. Gebrek aan toepaslike opleiding maak identifisering moeilik, asook gebrekkige hulpmiddele veroorsaak dat daar nie in die praktyk voorsien word aan die spesifieke onderrigbehoefte van hierdie leerders nie (Kokot, 1999, p.270; Kokot, 2005, p.470; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.205).

Dr. Eriksson van die Universiteit van Sentraal-Florida wat Suid-Afrika in 2008 besoek het, het tereg opgemerk dat min Suid-Afrikaanse opvoeders of skoolhoofde oor die nodige opleiding in begaafdheidsonderwys beskik. Baie min opvoeders is bevoegd om die kurrikulum aan te pas vir leerders wat begaafd is en in laer sosio-ekonomiese gemeenskappe word daar ook lae verwagtinge van sulke leerders gekoester. Volgens haar is dit toe te skryf aan swak ondersteuningsmiddele, onvoldoende uitdagings en onvanpaste onderrigstrategieë (Eriksson, 2008, elektronies afgelaai 24 Augustus, 2008, van <http://reach.ucf.edu/~cpaw/ReportRSA%20.htm>).

Plaaslike kundiges in begaafdheid stel voor dat die Suid-Afrikaanse Onderwysdepartement groter klem behoort te plaas op gepaste opleiding van opvoeders vir begaafdheidsonderwys. Die Regering behoort ook volhoubare ondersteuning (moreel, finansiële en administratief) te bied sodat 'n gunstige onderrigklimaat geskep kan word vir leerders wat begaafd is binne die inklusiewe onderwysbenadering (Kokot, 2005, p.484; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.214; Wallace, 2007, p.198).

Verskeie inisiatiewe deur ouers en projekte deur private organisasies, soos "*Growth of Children's Potential*", bevorder ook begaafdheidsonderwys. Buitemuurse programme, gebaseer op Vygotsky se leerteorie, word byvoorbeeld in tradisioneel swart woongebiede van Gauteng soos Soweto en Daveyton aangebied. Die Universiteit van Kwazulu-Natal (KZN) het in Pietermaritzburg die projek "*Thinking Actively in a Social Context*" (TASC) geloods om die kognitiewe vaardighede te ontwikkel van kinders uit swakker sosio-ekonomiese omstandighede. Daardeur word die effektiwiteit van toepaslike onderrig aan hulle verbeter (Freeman, 2002a, p.153; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.204). Teen 1999 was daar slegs twee provinsies in Suid-Afrika (KZN en Wes-Kaap) wat ouer-gedrewe programme gehad het wat spesifiek gefokus is op leerders wat begaafd is (Kokot, 1999, p.58). Teen 2007 moes baie ouers van leerders wat begaafd is nog steeds self planne beraam om hulle kinders te motiveer en bekend te

stel aan addisionele uitdagings om hulle volle potensiaal te ontwikkel (Wallace, 2007, p.197).

Leemtes in die spesifieke onderrig aan leerders wat begaafd is in hoofstroomskole het professor Shirley Kokot genoodsaak om 'n private laerskool, genaamd "*Radford House*", in Johannesburg in 1996 te stig. Die doel was om te voorsien in die spesifieke akademiese, sosiale en emosionele behoeftes van sulke leerders (Kokot, 1999, pp.269-271). Die etos van "*Radford House*" is om leerders nie te etiketiseer of te stereotipeer nie. Leerders wat begaafd is word beskou as leerders met potensiaal of gedemonstreerde uitstaande vermoëns in bepaalde gebiede. Slegs met verloop van tyd sal bewys gelewer word dat hulle hul potensiaal of vermoëns in so mate optimaal ontwikkel het sodat hulle as *begaafde volwassenes* bestempel kan word (Elektronies afgelaai 16 Julie, 2008, van www.radfordhouse.co.za).

2.2.8 Inklusiewe onderwys en leerders wat begaafd is

Na 1994 is die bestaande naskoolse sentrums vir leerders wat begaafd is gerasionaliseer sodat die demokratiese beginsels van gelyke onderwys aan almal in Suid-Afrikaanse hoofstroomskole deur inklusiewe onderwys gerealiseer kon word (Taylor & Kokot, 2000, p.804). Inklusiwiteit vorm die kern van die transformasieproses in onderwys. Dit moet nie verwar word met begrippe soos integrasie en hoofstroming nie. Volgens Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001, pp.6 & 17) berus die term inklusiwiteit onder andere op die volgende beginsels: respek vir die diversiteit van leerders (dit is menseregte in 'n demokratiese samelewing), die pedagogiese ondersteuning van alle leerders deur goeie onderrig-strategieë en die oorbrugging van hindernisse wat optimale leer verhoed.

Aangesien die tradisionele onttrekkingstelsel ("*pull out system*") vir leerders met spesifieke leerbehoefte uitgedien geraak het, moet daar vandag aanvaar word dat voorsiening gemaak moet word vir hulle diverse leerbehoefte binne die hoofstroomonderwys en inklusiewe klaskamer. Leerders wat begaafd is moet ook beskou word as leerders wat spesifieke addisionele ondersteuning benodig. In die lig hiervan moet onderrig in basiese vakke ook aangepas word ten einde aan hulle spesifieke leerbehoefte te voldoen (Cohen, 1997, in Sherman, 1997, p.10). 'n

Homogene groepering van leerders wat begaafd is het bepaalde sosiale en akademiese voordele aangesien dit dan groter geleentheid bied vir interaksie met hulle intellektuele portuurgroep (Bernal, 2003, pp.184-185; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.206). Die Amerikaanse begaafdheidskundige Gallagher (2003) het bevind dat dit baie moeilik is om te differensieer binne die struktuur van die inklusiewe hoofstroomklaskamer aangesien daar soveel diverse leerbehoefte, vermoëns en motiveringsvlakke teenwoordig is. Navorsing het getoon dat wanneer leerders wat begaafd is gedeeltelik uit die hoofstroom onttrek word vir addisionele kurrikulumverryking en -versnelling, word hulle meer suksesvol in staat gestel om hulle vermoëns optimaal te gebruik (Shaughnessy, 2003, p.109). Bernal se navorsing in Amerika het hierby aangesluit. Hy het bevind dat 'n alternatief vir die onttrekkingstelsel is om in elke laerskool 'n ekstra begaafdheidsopvoeder toe te rus met die taak om leerders wat begaafd is binne die hoofstroomklaskamer saam te groepeer ("*cluster*") en te onderrig. Daarvoor is ekstra fondse en noue samewerking met die ander opvoeders noodsaaklik (Bernal, 2003, p.185). Hierdie groeperingsmetode ("*clustering*") kom neer op die beginsel van kurrikulumdifferensiasie binne die hoofstroomstelsel (Sherman, 1997).

Aangesien die huidige amptelike onderwysbeleid inklusiewe onderwys voorstaan, moet daar in Suid-Afrikaanse hoofstroomskole maatreëls getref word om leerders wat begaafd is die beste geleentheid vir ontwikkeling te verskaf. Naicker meen dat die teorie van spesiale onderwys voorheen in 'n funksionele paradigma gesetel was. Na 1994 is dit vervang deur 'n radikale strukturalistiese paradigma waarvan die teoretiese opvoedkundige grondslag uitkomsgebaseerd is. Dit sluit alle leerders in en beteken dat ook leerders wat begaafd is nie verwaarloos mag word nie, maar deur verriking en versnelling binne die bestaande stelsel bedien moet word (Naicker, 2000, pp.10-11).

Die dilemma van die Suid-Afrikaanse hoofstroomskole is dat leerders wat begaafd is in die praktyk enorme hindernisse ondervind, onder andere oorvol klasse, 'n tekort aan nodige en toepaslike hulpbronne, opvoeders wat oorwerk en onderbetaal is, opvoeders wat nie oor die nodige kundigheid beskik nie en gedragsprobleme wat klaskameronderrig belemmer (Kokot, 2005, p.473; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.206). Ondanks hierdie hindernisse meen sommige navorsers tog dat die inklusiewe hoofstroomklaskamer die mees geskikte plek is waar leerders wat begaafd is die

grootste verskeidenheid geleenthede kry om te leer, as mens te ontwikkel en hulle vermoëns te demonstreer (Cohen, 1997, in Sherman, 1997, p.10; Smith, 2005).

Uit die voorafgaande kan die gevolgtrekking dus gemaak word dat onderrig aan leerders wat begaafd is binne die Suid-Afrikaanse inklusiewe klaskamer teoreties aanvaarbaar is, maar dat die praktyk in die meeste hoofstroomskole dikwels verhoed dat toepaslike onderrig suksesvol aan hierdie leerders voorsien word. Daar is twee moontlike alternatiewe oplossings vir hierdie probleem. Die eerste is om aan sulke leerders gedeeltelike afsonderlike onderrig, gebaseer op die onttrekkingstelsel, te bied sodat hulle unieke leerbehoefte optimaal aangespreek kan word. Die tweede is om leerders wat begaafd is binne die hoofstroomklaskamer saam te groepeer ("*cluster*") sodat hulle intellektuele, sosiale en emosionele behoeftes beter aangespreek kan word met behulp van 'n begaafdheidsopvoeder en verrykte kurrikulum (Bernal, 2003, pp.186-187; Sherman, 1997).

2.3 OPVOEDERS VAN LEERDERS WAT BEGAAFD IS

Ofskoon alle opvoeders 'n professionele taak het, word besondere eienskappe en verwagtinge toegeskryf aan opvoeders van leerders wat begaafd is. Uit die aard van hulle opleiding en verantwoordelikhede is laerskoolhoofde ook opvoeders in die wydste sin van die woord. Een van hulle take is om die personeel tot groter kennis en toewyding aan te moedig en te ondersteun sodat inklusiewe onderwys en respek vir diversiteit in die skool bevorder kan word (sien afdeling 1.7.3 oor skoolhoofde).

2.3.1 Eienskappe van die begaafdheidsopvoeder

Woolfolk (2007, p.152) meen dat die ideale profiel van 'n begaafdheidsopvoeder 'n persoon is met 'n besondere passie en spesifieke opleiding om leerders wat begaafd is se optimale ontwikkeling in die huidige onderwysstelsel te bevorder. So 'n opvoeder moet verbeeldingryk, aanpasbaar en verdraagsaam wees. Begafdhedsopvoeders moet voldoende uitdagings en ondersteuning bied aan leerders wat begaafd is, sonder om bedreig te voel deur hulle uitsonderlike vermoëns (Vialle & Tischler, 2005, p.180). Opvoeders van leerders wat begaafd is hoef nie self begaafd te wees nie, maar moet 'n begrip en waardering hê vir die besondere behoeftes van sulke leerders (Kokot, 2005,

p.484). Die Departement van Onderwys se Witskrif 6 (2001) bepaal dat skole en opvoeders moet aanpas by die behoeftes van leerders, eerder as leerders by die skoolstelsel.

Kelvin Seifert (1999, p.137) het drie onderrigstyle van begaafdheidsopvoeders onderskei. Die eerste is die instruksie-bestuurder ("*instructional manager*") wat die vermoë het om aktiwiteite fyn te beplan en te orkestreer sodat 'n samebindende leersekuriteit geskep kan word. Die tweede styl is die van die omgee-persoon ("*caring person*") wat deurentyd bewus is van die persoonlike behoeftes en ontwikkeling van die leerder binne die gemeenskap. Die derde onderrigstyl verwys na die vrygewige kenner ("*generous expert*") wat sy/haar meerdere kennis, ervaring en vaardigheid aan leerders beskikbaar stel binne die ideale onderrigruimte. Al drie hierdie style is toepaslik en varieerbaar binne die persoonlikheid en vaardigheid van die spesifieke opvoeder. Moontlik is die styl van die vrygewige kenner die mees aanvaarbare, aangesien dit ook instruksie en omgee insluit (Hargrove, 2003, pp.62-64).

In Van der Westhuizen en Maree (2006, pp.211-212) word daar melding gemaak van Rizza en Gentry (2001) se navorsing. Dit toon dat 'n positiewe houding, liefde en passie deurslaggewende aspekte is van die begaafdheidsopvoeder. Deur selfwerksaamheid en lewenslange leeringesteldheid moet hierdie opvoeder bereid wees om steeds self te ontwikkel. So 'n opvoeder begryp die behoeftes van leerders wat begaafd is en skep ruimte (sonder 'n plafon) vir hulle ontwikkeling en realisering van uitnemende potensiaal (Bates & Munday, 2005, p.3). Die opvoeder moet in hierdie geval eerder fasiliteer in plaas van blote instruksies gee. So 'n opvoeder moet differensieer en aanpas by die unieke behoeftes en potensiaal van die besondere leerders. In Van der Westhuizen en Maree (2006, p.212) word daar verwys na Ribich et al. (2001, p.31) se navorsing. Hulle stel voor dat opvoeders 'n gunstige leerklimaat behoort te skep, aangesien dit 'n beter bepaler is vir suksesvolle leer. Sonder die samewerking van ander rolspelers (kollegas, ouers en distriksgebaseerde ondersteuningspanne) kan opvoeders nie hulle spesifieke taak suksesvol uitvoer nie (Woolfolk, 2007, p.152).

2.3.2 Opleiding en ondersteuning van begaafdheidsoopvoeders

Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001, pp.18-19) erken dat opvoeders een van die deurslaggewendste sleutelspeleers is in die realisering van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsstelsiem. Die sukses van inklusiewe onderwys is afhanklik van opvoeders se professionele ontwikkeling waartydens nuwe vaardighede aangeleer en kennis verwerf word om alle leerderdiversiteite meer toepaslik aan te spreek. Personeelontwikkeling (op skool- en distriksvlak) word aangemoedig ten einde 'n suksesvol geïntegreerde onderwyspraktik te verseker. Terselfdertyd behoort gestruktureerde intervensieprogramme alle opvoeders se behoeftes doeltreffend aan te spreek. Die belangrikheid van multivlak-onderrik in die hoofstroomklaskamer, asook kurrikulumverryking word aangemoedig sodat alle leerders se leervermoëns doeltreffend onderrik kan word (Willard-Holt, 2003, pp.74-75).

Daar is weining literatuur beskikbaar oor die opleiding van begaafdheidsoopvoeders in Suid-Afrika sedert 1994. Die enigste toepaslike resente bronne is gelewer deur kenners soos Kokot, Taylor, Van der Westhuizen en Maree. Hulle stem saam dat daar tans gebrekkige of geen opleiding in begaafdheidsonderwys in Suid-Afrika bestaan. Dit dui op 'n krisis, want tans bied slegs die Universiteit van Suid-Afrika (UNISA) 'n sertifikaatkursus oor begaafdheidsonderwys en die Universiteit van Pretoria 'n komponent oor begaafdheid in 'n opleidingskursus oor spesiale leerbehoefte (*"Special Needs"*) (Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.207 & 214). Navorsers soos Rideout (1987) in Taylor en Kokot (2000, p.805) meen dat gespesialiseerde kursusse en opleidingsprogramme in begaafdheidsonderrik slegs groter finansiële druk op ontwikkelende lande kan plaas. Daarom is dit vanselfsprekend dat die Onderwysdepartement eerder 'n tekort aan basiese hulpbronne sal aanspreek voordat daar aandag gegee word aan gespesialiseerde programme soos begaafdheidsonderrik.

Navorsers op internasionale en nasionale vlak meen dat daar tans 'n nypende behoefte bestaan aan sowel algemene opleiding as spesifieke opleiding in begaafdheidsonderwys. Eersgenoemde vereis dat erkenning gegee moet word aan die bevinding van Davidson in die VSA (1996, p.42), Moltzen in Nieu-Seeland (2003, p.151) en Grové in Suid-Afrika (1990, p.297) dat die opleiding van alle opvoeders toerusting in begaafdheidsonderwys moet insluit. Slegs dan kan die diverse leerbehoefte van

leerders wat begaafd is in die hoofstroomonderwys suksesvol aangespreek word. Alle laerskoolopvoeders moet toegerus word om leerders wat begaafd is ten beste te identifiseer, te motiveer en te ondersteun in die Suid-Afrikaanse multi-kulturele samelewing. Sonder die nodige toepaslike opleiding is opvoeders onbevoeg vir hierdie belangrike taak (Kokot, 2005, p.484; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.214).

Gespesialiseerde opleiding in begaafdheidsonderwys is noodsaaklik op tersiêre vlak. Opvoeders moet substansiële opleiding ontvang om aan leerders wat begaafd is die nodige blootstelling te gee aan Gallagher se benadering van probleemoplossing en ontdekking (Shaughnessy, 2003, pp.107-108). Dit sal meebring dat daar minstens een of meer gekwalifiseerde spesialis-opvoeders in elke laerskool aangestel kan word wat as fasiliteerders en mentors kan optree in belang van die behoeftes van leerders wat begaafd is (Renzulli, 2003, p.7). Begaafdheidsopleiding kan verskillende vorms aanneem, byvoorbeeld deur middel van indiensopleiding, afstandsonderrig, nagraadse kursusse, rekenaargesteunde programme ("*online courses*"), werksinkels en vakansieskole (Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.208-211).

Dit bly die verantwoordelikheid en taak van tersiêre opleidingsinstansies in Suid-Afrika om die nodige kursusinhoude en programme vir begaafdheidsonderwys te ontwikkel om aan die eise van die een-en-twintigste eeu te voldoen. Deur voortgesette navorsing oor die nuutste tendense in begaafdheidsonderwys moet hierdie instansies die nodige leiding verskaf aan besluitnemers en belangegroepes ten opsigte van die algemene en spesiale opleiding van opvoeders. Dit is tragies dat so min belangstelling landswyd sedert 1994 aan die opleiding van begaafdheidsopvoeders getoon is (Kokot, 1999, p.270; Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.208 & 214).

Die inhoud van opleidingskursusse en programme vir begaafdheidsonderwys moet vele aspekte aanspreek. Die eerste is hoe om leerders wat begaafd is te identifiseer. Tweedens moet opvoeders toegerus word om verskillende strategieë (soos multivlak-onderrig en kurrikulumverryking) te benut. Derdens moet hulle die vaardigheid aankweek om leerders effektief tot kritiese en abstrakte denke te motiveer. In hierdie opsig sal netwerkgeleenthede, debatvoering en besinning oor vakinhoud en lewensuitdagings 'n belangrike plek inneem. Vierdens moet daar in die opleiding van begaafdheidsopvoeders onder andere met Gardner se definisie van veelvuldige

intelligensie kennis gemaak word, asook die rol van spesifieke begaafdhede en die effek van emosionele intelligensie. Laastens is dit belangrik om binne die Suid-Afrikaanse opset ook die nut van nie-verbale assesseringsinstrumente vir begaafdheid te besef ten einde diversiteit in begaafdheid te kan identifiseer (Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.208-209).

Begaafdheidsopvoeders in opleiding en praktyk moet die nodige ondersteuning van verskillende rolspelers ontvang. Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001, p.29) maak voorsiening vir die rol van distriksgebaseerde ondersteuningspanne en ondersteuningspanne op institusionele vlak (Johnson & Green, 2007, pp.162-163). Die ouergemeenskap se betrokkenheid by begaafdheidsonderrig is ook noodsaaklik vir positiewe samewerking en kollaborasie (Kokot, 2005, p.478; McKenzie & Loebenstein, 2007, pp.197-200). So ook is die privaatsektor se aandrang op uitnemendheid nodig vir morele en finansiële steun van opleiding van begaafdheidsopvoeders.

2.3.3 Opvoeders se hantering van begaafdheid in die inklusiewe klaskamer

Opvoeders in Suid-Afrika kan baie leer uit die praktiese ervaring van internasionale deskundiges. Amerikaanse praktyke vorm die grondslag van begaafdheidsonderrig in baie Westerse lande (Freeman, 2002a, p.5). Dit is noodsaaklik dat opvoeders voortydig leerders wat begaafd is identifiseer om aan hulle toepaslike onderrig te verskaf. Probeer-en-tref-metodes sal onregverdig wees teenoor leerders wat begaafd is. In Suid-Afrika moet multi-kulturele onderrig en begaafdheidsdiversiteit nie verwar word nie. Dit is noodsaaklik dat opvoeders meer sensitief behoort te wees vir die multi-kulturele agtergrond van leerders ten einde hulle behoeftes opvoedkundig meer effektief aan te spreek (Brown et al., 2005, p.71; Ford & Harmon (2001) in Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.213). Verder behoort die veelvuldige intelligensieteorie van Gardner opvoeders in staat te stel om die verskillende tipes begaafdhede van leerders beter in ag neem tydens onderrig (sien afdeling 2.2.3).

In Suid-Afrika kan verskillende metodes toegepas word in die onderrig van leerders wat begaafd is. Die metode van versnelling ("*acceleration*") behels die spoedige vordering van leerders wat begaafd is deur die laer vlakke van die kurrikulum en graad van onderrig. Dit beteken dat hierdie leerders die basiese konsepte vinniger bemeester as

die meerderheid leerders van dieselfde chronologiese ouderdomsgroep. Die gevolg is dat hulle gouer na hoër vlakke van abstrakte denke en probleemoplossing vorder. In hierdie proses moet gewaak word om nie te veel druk toe te pas op leerders wat begaafd is nie. Versnelling as onderrigmetode word aanbeveel omdat dit blykbaar goedkoper en eenvoudiger toegepas kan word. 'n Nadeel van versnelling is egter dat dit dikwels eensydige akademiese ontwikkeling aanmoedig en nie die leerder se holistiese ontwikkeling bevorder nie. Verder blyk dit dat versnelling soms verkeerd geïmplementeer word en dat leerders wat begaafd is met nie ter saaklike leeraktiwiteite oorlaai kan word (Kokot, 2005, pp.479-480; Sattler, 2002, p.360; Woolfolk, 2007, pp.151 & 158).

'n Tweede onderrigmetode vir leerders wat begaafd is, is verryking ("*enrichment*"). Dit behels dat leerders meer bykomende, gesofistikeerde en uitdagende werk moet doen. Dit impliseer dat hulle in hulle vordering nie grade sal oorslaan nie, maar voldoende geleentheid kry om kennis te verdiep en te geniet. Dit stel hulle in staat om saam met hulle chronologiese ouderdomsgroep in die skool te vorder (Woolfolk, 2007, p.51). Kokot (1992, p.201) is van mening dat verryking juis aan hierdie leerders die geleentheid bied om hulle analitiese, induktiewe en deduktiewe vermoëns te stimuleer deur middel van onafhanklike navorsing. Kreatiewe, oorspronklike en onafhanklike werk behoort juis aangemoedig te word tydens verrykingsaktiwiteite.

'n Derde onderrigmetode is kurrikulumkompaktering ("*curriculum compacting*") wat elemente van beide versnelling en verryking insluit binne 'n hanteerbare opvoedkundige ruimte. Kurrikulumkompaktering is 'n onderrigmetode waartin alle leerders se bestaande kennis oor 'n onderwerp bepaal word en daarvolgens gestimuleer en toepaslik onderrig word. Die leerders word gewoonlik in drie groepe verdeel, naamlik leerders wat nie die werk bemeester het nie; leerders wat die werk gedeeltelik bemeester het en leerders wat die werk ten volle bemeester het. Laasgenoemde groep verteenwoordig dikwels die klein groepie leerders wat begaafd is. Hulle kan vaartbelyn en onafhanklik werk aan projekte. Daarmee word sneller ontwikkeling en diepgaande denke bevorder (Willard-Holt, 2003, pp.72-73; Woolfolk, 2007, p.151).

Binne die inklusiewe klaskamer is 'n vierde onderrigmetode ook aan te beveel, naamlik kurrikulumdifferensiasie ("*curriculum differentiation*") sodat die diverse leerbehoefte van

alle leerders, maar juis ook leerders wat begaafd is, effektief aangespreek kan word (Moltzen, 2006, p.41). Suksesvolle differensiasie in die Suid-Afrikaanse onderwysopset is grotendeels afhanklik van die opvoeder se ingesteldheid, kennis en toepassing daarvan (Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.206). Dit het waarskynlik tot gevolg dat Gallagher oortuig is dat die spesiale begaafdheids- en behoeftes van hierdie leerders nie na behore in die hoofstroomklas aangespreek kan word nie. Hy beveel gevolglik aan dat leerders wat begaafd is tydelik onttrek moet word uit die hoofstroomklaskamer sodat hulle vermoëns optimaal ontwikkel kan word (Shaughnessy, 2003, p.109).

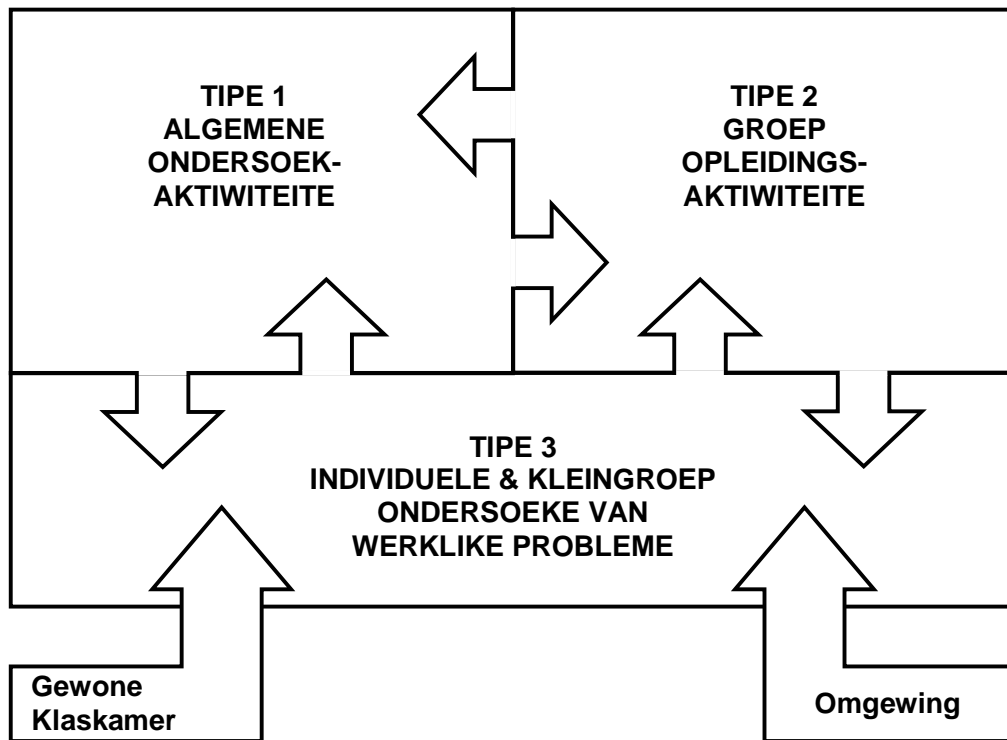
‘n Vyfde onderrigmetode is homogene groeponderrig (*“homogeneous grouping”*) vir leerders wat begaafd is. Dit beoog om leerders wat ongeveer dieselfde begaafdheidskenmerke het, deur koöperatiewe leeraktiwiteite tot meer effektiewe vaardighede en abstrakte denke te lei. Opvoeders van leerders wat begaafd is moet hulle help om ‘n balans te vind tussen hul behoefte om onafhanklik te kan werk en ook deur groepswerk optimale resultate te behaal (Kokot, 2005, p.477; Woolfolk, 2007, p.152).

Ten slotte kan nog ‘n onderrigmetode in begaafdheidsonderwys oorweeg word, naamlik direkte instruksie (*“direct instruction”*). Alhoewel dit ‘n meer opvoeder-gesentreerde benadering is, funksioneer die opvoeder hiervolgens as ‘n fasiliteerder vir leerders wat begaafd is. Die opvoeder verskaf struktuur om leerders se denkvaardighede te ontwikkel. Daar moet net gewaak word dat direkte instruksie nie ontaard in blote memorisering en reproduksie van feite nie. Bloom (1954) se klassifikasie van kognitiewe doelwitte (*“taxonomy of cognitive objectives”*) is een voorbeeld van ‘n gepaste model waarvolgens leerders wat begaafd is toepaslike stimulerings- en uitdagings kan kry tot hoë vlak denke en probleemoplossing. Bloom se klassifikasie-model berus op die veronderstelling dat leeruitkomstes in ‘n hiërargie van minder tot meer komplekse vlakke gerangskik kan word. Die ses opeenvolgende vlakke is: kennisverwerwing, begripsvorming, toepassing, analise, sintese en uiteindelik evaluering (sien onderstaande tabel 2.1). Die implikasie van hierdie model is dat klaskameronderrig toegespits word op die leerders se optimale ontwikkeling tot hoë-orde denke. Die vraagstelling en temas moet by al die verskillende vlakke aansluit sodat leerders wat begaafd is nie buite rekening gelaat word nie (Kokot, 2005, p.480; 2008).

Tabel 2.1 Bloom se klassifikasie van kognitiewe doelwitte

VLAK	DEFINISIE	WERKWOORD-VOORBEELDE
Kennisverwerwing	Die leerder onthou of herken inligting, idees en beginsels ongeveer in dieselfde vorm as toe dit geleer is.	skryf; lys; merk; noem; meld; definieer; verbind; dui kortliks aan
Begripsvorming	Die leerder vertaal, begryp en interpreteer inligting wat gebaseer is op vorige leer.	verduidelik; som op; omskryf; beskryf; illustreer
Toepassing	Die leerder selekteer, verplaas en gebruik data en beginsels om 'n probleem of taak te voltooi met minimum aanwysings.	gebruik; bereken; los op; toon; pas toe; bou
Analise	Die leerder onderskei, klassifiseer en lê verbande tussen aannames, hipoteses, getuienis of struktuur van 'n stelling of probleem.	ontleed; klassifiseer; vergelyk; kontrasteer; verdeel; ondersoek
Sintese	Die leerder begin, integreer en kombineer idees sodat dit omskep word tot 'n produk, plan of voorstel wat vir hom of haar nuut is.	skep; ontwerp; vind uit; veronderstel; ontwikkel; formuleer; beplan
Evaluering	Die leerder waardeer, evalueer of kritiseer volgens spesifieke standaarde en kriteria.	gebruik; beoordeel; kritiseer; beveel aan; beredeneer; regverdig; takseer

Nog 'n voorbeeld wat wêreldwyd toegepas word op leerders wat begaafd is, is Joseph Renzulli se Verrykingstriade ("*Enrichment Triad*"). Hierdie model stel begaafdheid in terme van drie vlakke voor (Renzulli, 2003, p.6; Sytsma, 2003, pp.58-66). Die doel van hierdie model is om leerders uit 'n posisie van oefening-toepassers ("*exercise doers*") te lei en ontwikkel tot eerstehandse ondersoekers ("*first hand enquirers*"). Die triade se drie tipes interaktiewe verryking is soos volg: algemene ondersoek-aktiwiteite ("*general exploratory activities*"), groeopleidingsaktiwiteite ("*group training activities*") en individuele en kleingroep ondersoeke van werklike probleme ("*individual and small group investigation of real problems*") (Kokot, 2005, pp.481-483; Reis & Renzulli, 2003, pp.16-18; Renzulli, 2003, pp.4-8). Vervolgens word die model in figuur 2.3 voorgestel.



Figuur 2.3 Die Verrykingstriade (Renzulli, 2003, p.6)

Hierdie bogenoemde navorsingsgesteunde modelle van verryking sal ook effektief in die inklusiewe hoofstroomskole van Suid-Afrika toegepas kan word. Dit ondersteun die UGO-benadering waarvolgens alle leerders geleenthede, hulpbronne en motivering ontvang om hulle volle potensiaal te benut. Daar word in hierdie modelle geen plafon gestel op die moontlikheid van optimale potensiaalontginning en kreatiwiteit van leerders wat begaafd is nie (Kokot, 2005, pp.480 & 483; Renzulli, 2003, p.7).

Opvoeders se rol verskuif al hoe meer na fasiliterend van aard. Leerders word aangemoedig om interaktief te verkeer en op hulle eie tempo leernut uit te kom, soos vervat in die HNKV, te bereik. Die opvoeder word dus aangemoedig om 'n klaskameratmosfeer te bevorder waarin 'n gevoel van gemeenskap en beginsels soos aanvaarding, gelykheid, insluiting, respek en regverdigheid teenoor alle leerders aangemoedig word. Dit is daarom belangrik dat die opvoeder die vermoë het om die diverse leerbehoeftes en sterkpunte van alle leerders te analiseer en uit te lig, ten einde

toepaslike onderrig in te span wat alle leerders se leerbehoefes effektief aanspreek (Swart & Pettipher, 2001, p.42).

Opvoeders kan met entoesiasme en vertroue in die inklusiewe klaskamer leerders hanteer wat begaafd is, indien sulke opvoeders teoreties goed onderleg is, die nagevorste metodes en modelle kreatief toepas en die nodige ondersteuning ontvang van die beleidmakers, skool en ouergemeenskap. Opvoeders behaal meer sukses met leerders wat begaafd is as hulle 'n georganiseerde benadering tot begaafdheidsonderrig toepas, gebaseer op grondige teorie en deeglike navorsing (Renzulli, 2003, p.13). Duidelike doelwitte en 'n definieerbare struktuur vir dienslewering is 'n *sine qua non* vir laerskoolopvoeders se suksesvolle hantering van leerders wat begaafd is.

2.4 SAMEVATTING

Die verskillende teorieë, eienskappe en identifisering van leerders wat begaafd is, asook hindernisse, kan saamgevat word as die besondere uitdagings wat opvoeders elke dag in die klaskamer moet beantwoord. Internasionaal en plaaslik is bewys dat spesifieke opleiding en ondersteuning van opvoeders vir hierdie doel noodsaaklik is. Dan sal onderrig van hierdie leerders die gewenste ideale bereik. Vervolgens moet die navorsingsmetodologie van begaafdheidsonderrig in hoofstuk 3 nader toegelig word.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Die oorkoepelende doelstelling van hierdie studie is om 'n duidelike beeld te verkry van laerskoolopvoeders en hul onderskeie skoolhoofde se sienings van leerders wat begaafd is in hulle onderskeie klaskamers en skole. Die newevraagstellings van die studie is in hoofstuk 1 soos volg geformuleer:

- Wat is opvoeders se sienings van leerders wat begaafd is?
- Wat is skoolhoofde se sienings van leerders wat begaafd is?
- Wat is laerskoolopvoeders en -skoolhoofde se sienings van die insluiting van leerders wat begaafd is in die hoofstroomklaskamer?

Hierdie hoofstuk poog om deur middel van 'n spesifieke navorsingsontwerp, navorsingsparadigma en navorsingsmetodologie, die beantwoording van bepaalde navorsingsvrae op die mees doeltreffende wyse moontlik te maak. Daar sal ook in hierdie hoofstuk in meer diepte gekyk word na die metodes van data-insameling, data-analisering en verifiëring, asook die etiese oorwegings waaraan voldoen moes word tydens die studie.

3.2 NAVORSINGSONTWERP

Mouton (2001, p.55) en Babbie en Mouton (2001, p.74) beskou die navorsingsontwerp as 'n plan of bloudruk waarvolgens die navorsingsondersoek onderneem behoort te word. 'n Bloudruk dui op 'n vasgestelde ontwerp wat onveranderd behoort te wees, vanweë die tegniese oorwegings waaruit die ontwerp gedefinieër is. Sommige kwalitatiewe navorsers in Durrheim (2006, p.35) is van mening dat die bloudruk waarvan Mouton (2001) skryf, eerder as 'n iteratiewe proses (herhalend van aard) beskou behoort te word, aangesien aanpasbaarheid 'n essensiële vereiste is tydens enige kwalitatiewe navorsingsondersoek. Hoewel 'n mens soms begin deur 'n

navorsingsvraag voor te stel en 'n ontwerp te ontwikkel, kan sake verander terwyl die navorsing uitgevoer word. Daar kan goeie redes wees waarom 'n mens die oorspronklike ontwerp sou kon verander. Dit beteken dat nie net tegniese oorwegings gebruik word in die ontwikkeling van 'n ontwerp nie, maar dat pragmatiese oorwegings ook die finale navorsingsontwerp kan beïnvloed (Durrheim, 2006, p.35).

Die klassifikasie van navorsingsontwerpe word volgens Babbie en Mouton (2001) aan die hand van vier beginsels onderneem:

Eerstens word daar onderskeid gemaak tussen empiriese en nie-empiriese navorsingstudies. Hierdie studie is empiries van aard, aangesien dit handel oor 'objekte' wat in die werklike lewe bestudeer word. Babbie en Mouton (2001, p.72) is van mening dat alle empiriese navorsing 'n logiese verloop het, want dit begin met die navorsingsprobleem, gevolg deur die navorsingsontwerp. Daarna word die navorsingsmetodologie toegepas sodat die bevindinge kan volg. Die bevindinge word bespreek, waarna die gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak kan word. Tydens hierdie studie is daar ook 'n logiese verloop gevolg, soos uiteengesit deur Babbie en Mouton (2001, p.72).

Tweedens word daar onderskei tussen primêre en sekondêre data (Babbie & Mouton, 2001, p.76). Tydens hierdie studie is daar gebruik gemaak van primêre data, aangesien die data self deur die navorser prakties ingesamel en verwerk is.

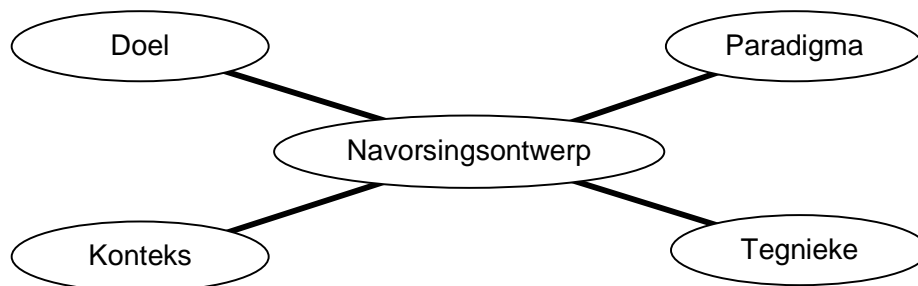
Derdens word daar onderskeid gemaak tussen tekstuele (woordelike) en numeriese data (Babbie & Mouton, 2001, p.76). Hierdie studie het gebruik gemaak van tekstuele data in die vorm van getranskribeerde individuele en fokusgroeponderhoude.

Vierdens word daar onderskei tussen gestruktureerde en minder gestruktureerde ontwerpe. In hierdie studie is daar van 'n minder gestruktureerde ontwerp gebruik gemaak, aangesien die klem geplaas word op rapport, vertroue en deelname (Babbie & Mouton, 2001, p.77).

Kwalitatiewe navorsers stel navorsingsontwerpe voor wat aanpasbaarheid voorhou en nie net bloot gedefinieer word in terme van tegniese oorwegings nie. Die

navorsingsontwerp behoort steeds die navorsingsvraag te beantwoord om sodoende die eindresultaat te bereik. Durrheim (2006, p.36) is van mening dat die navorsingsontwerp eerder as 'n strategiese raamwerk ("*strategic framework*") behoort te dien wat navorsingsaktiwiteite rig ten einde betroubare gevolgtrekkings te bereik. Afhangend van die doel van die navorsing en die oriëntasie van die navorser, kan 'n ontwerp deurlopend varieer van onbuigsame en tegniese voorskrifte aan die een kant, tot aanpasbare en pragmatiese riglyne vir uitvoering aan die ander kant. Die vaste voorskrifte spesifiseer presies hoe die navorsing uitgevoer moet word, terwyl die buigbare riglyne 'n wisselende ("*iterative*") proses aandui wat die navorser kan volg (Durrheim, 2006, p.36).

Die strategiese raamwerk (navorsingsontwerp) wat die navorsingsvraag aan die uitvoering van die navorsingstudie koppel, word volgens Durrheim (2006) deur 'n proses van reflektoring ontwikkel. Hierdie proses van reflektoring hou verband met die vier dimensies (doel; paradigma; konteks en navorsingstegnieke), ten einde 'n koherente gids te skep waarmee geldige antwoorde verkry kan word. Volgens Durrheim (2006, p.37) word daar tydens die ontwikkeling van 'n navorsingsontwerp 'n reeks besluite geneem wat die volgende vier dimensies in ag behoort te neem: 1) die **doel** van die navorsing, 2) die teoretiese **paradigma** wat die navorsing toelig, 3) die **konteks** waarin die navorsing uitgevoer word en 4) die **navorsingstegnieke** wat toegepas word tydens die insamel en analisering van data. Die vier dimensies word vervolgens in figuur 3.1 verduidelik.



Figuur 3.1 Die vier dimensies van besluitneming tydens die navorsingsontwerp (Terre Blanche & Durrheim, 2006, p.37)

Die navorsingsontwerp in hierdie studie is ontwikkel vanuit die **doel** om 'n duidelike beeld te kry oor laerskoolopvoeders en hulle onderskeie skoolhoofde se sienings van leerders wat begaafd is binne 'n inklusiewe onderwysstelsel. Die aard van die studie geskied vanuit 'n interpretatiewe **paradigma**. Die navorsingsformaat is 'n kwalitatiewe studie wat empiries van aard is. Die breër Stellenbosch-omgewing in die provinsie Wes-Kaap dien as **konteks** vir die studie. Agt diverse laerskole (sosio-ekonomies en taal) in die breër Stellenbosch-omgewing is genader om deel te neem aan die studie. Twee grondslagfase-opvoeders uit elk van die agt skole, asook die skoolhoof, het vrywillig deelgeneem aan die studie. Die **navorsingstegniek** wat ingespan is tydens die data-insamelingsproses was onder meer fokusgroeponderhoude met die onderskeie laerskoolopvoeders en individuele onderhoude met elk van die agt skole se hoofde. 'n Deeglike literatuuronderzoek is ook onderneem om die data te verifieer en rykheid aan die studie te verleen.

Ter opsomming kan die navorsingsontwerp van hierdie studie as empiries van aard beskryf word. Dit het gebruik gemaak van primêre databronne, dit wil sê individuele en fokusgroeponderhoude. Die primêre databronne het tekstuele data gegenereer (onderhoude wat getranskribeer is), en is deur middel van inhoud-analise ("*content analysis*") ontleed. Die navorsingsmetodologie behels uitsluitlik 'n kwalitatiewe studie wat berus op data-insameling deur middel van onderhoude en 'n literatuurstudie.

3.3 NAVORSINGSPARADIGMA EN -UITLEG

'n Paradigma bied 'n breë raamwerk vir 'n navorsingsdoel (soos reeds in hoofstuk 1 in afdeling 1.5.1 bespreek). Paradigmas verander met verloop van tyd. Op die lange duur raak paradigmas uitgedien en word dit vervang deur nuwes. Dit staan as paradigma-verskuiwing bekend. Dit is nie omdat die aanvanklike paradigma vals was nie, maar omdat dit nie meer die belange van praktiserende wetenskaplikes aanspreek nie (Terre Blanche & Durrheim, 2006, p.5).

Paradigmas word beskou as alles-insluitende sisteme van aaneengeskakelde praktyk en denke. Volgens Terre Blanche en Durrheim (2006, p.6) omsluit paradigmas die **ontologiese**, wat vra na die aard van die realiteit, die **epistemologiese**, wat kyk na die kennisoorsprong, en die **metodologiese**, wat fokus op kennisverkryging. Die doel en aard van hierdie studie geskied vanuit 'n interpretatiewe paradigma. Volgens Saunderson (2006, p.7) omskryf hierdie paradigma die navorser se behoefte om die *komplekse wêreld van deurleefde ervaring vanuit die gesigspunt van dié wat dit beleef het, of nog steeds beleef, te interpreteer en te probeer verstaan (ontologie)*. Die interpretatiewe navorser stel belang in die deelnemers se subjektiewe ervarings en belewenisse. Terre Blanche en Durrheim (2006, p.7) is van mening dat hierdie benadering gekenmerk word deur die strewe om subjektiewe redes en betekenis te verklaar wat onderliggend is aan sosiale optrede (**epistemologie**). Volgens Terre Blanche en Durrheim (1999, p.125) word daar binne die interpretatiewe benadering van kontekstuele begrip (*contextual understanding*) gebruik gemaak deur empaties getranskribeerde onderhoude te bestudeer om sodoende begrip te verkry van die teks binne die gegewe konteks waarin dit geskryf is (**metodologie**).

Interpretatiewe navorsers gebruik 'n induktiewe benadering tydens die navorsingsproses. Dit impliseer dat die navorser die navorsingsproses slegs met veronderstellings aan die gang sit. Namate die verskynsel bestudeer word (deur byvoorbeeld onderhoude te voer), sal algemene temas en bepaalde patrone al hoe meer duidelik word. Vanuit hierdie temas word dikwels teorie ontwikkel soos wat die navorsingsproses verder vorder (Terre Blanche & Durrheim, 2006). Die doel van hierdie studie is egter nie om teorie te ontwikkel nie, maar eerder om empaties na die sienings van opvoeders en skoolhoofde van leerders wat begaafd is te kyk, ten einde prominente

temas op te teken waarin ryke betekenis opgesluit lê. Vanuit hierdie prominente temas kan belangrike gevolgtrekkings gemaak word.

3.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.4.1 Inleiding

Soos reeds in Hoofstuk 1 bespreek, word hierdie studie gerig deur die volgende navorsingsvraag: Wat is die sienings van laerskoolopvoeders en -skoolhoofde van leerders wat begaafd is? Om hierdie vraag te beantwoord en te voldoen aan die doelstelling van die studie, word daar gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie, waarvolgens die data ingesamel en ge-analiseer word. Die navorsingsmetodologie verskil van die navorsingsontwerp in die sin dat die fokus geplaas word op die metodes waarvolgens die navorsingstudie onderneem word.

3.4.2 Kwalitatiewe navorsing

Navorsing oor leerders wat begaafd is, moet wetenskaplik verantwoordelik wees. Kwalitatiewe navorsing poog om omvattende in-diepte beskrywings van 'n verskynsel te verskaf. Merriam (2002, p.39) is van mening dat kwalitatiewe metodologieë op die konstruksie van betekenis fokus; dit wil sê hoe persone sin maak van hulle belewenisse binne konteks. Die primêre doel van 'n basiese kwalitatiewe studie is om hierdie betekenisgewings na te vors en te interpreteer. Volgens Merriam (2002) lê die sleutel tot kwalitatiewe navorsing in die strewe na sinryke, in-diepte beskrywings, wat sosiaal gekonstrueer word deur individue in interaksie met hulle leefwêreld. Babbie en Mouton (2001, p.78) is van mening dat die kwalitatiewe navorser selfs so ver kan gaan as om saam met die deelnemer deel te neem aan die skepping van 'n samewerkende ("*collaborative*") begrip. Verder maak kwalitatiewe navorsers ook gebruik van tekstuele data om gevolgtrekkings te maak. Merriam (2002) is oortuig dat die ryke beskrywings in kwalitatiewe navorsing die leser ook behoort te oortuig van die geloofwaardigheid van die bevindinge. Tydens hierdie studie is daar gepoog om die deelnemers se persoonlike interpretasies vanuit hulle spesifieke konteks en eie sienswyses te verstaan. Die navorser het gevolglik in hierdie studie gebruik gemaak van 'n basiese kwalitatiewe navorsingsmetodologie.

3.4.3 Navorsingsformaat

Merriam (2002) verwys na agt verskillende kwalitatiewe navorsingsformate waarvolgens navorsing gedoen kan word. Alhoewel almal onder dieselfde kwalitatiewe sambreel val, verskil elke formaat tog van mekaar en gevolglik ook die wyse waarop data ingesamel, ge-analiseer en neergeskryf moet word. Tydens hierdie kwalitatiewe navorsingstudie is daar gebruik gemaak van 'n basiese interpretatiewe kwalitatiewe navorsingsformaat. Die basiese kwalitatiewe navorsingsformaat verteenwoordig al die essensiële kenmerke van kwalitatiewe navorsing soos hieronder saamgevat. Hierdie kwalitatiewe navorsingsformaat poog om die verskynsel, proses en perspektiewe van die deelnemers aan die navorsingstudie te verken. Data is deur middel van onderhoude, observasies en dokumentering ingesamel. Die data is vervolgens deur middel van induktiewe analise ontleed met die doel om herhalende patrone of algemene temas te identifiseer. Hierdie herhalende temas is in kategorieë verdeel om ryke beskrywende data op te lewer.

3.4.4 Kenmerke van kwalitatiewe navorsing

Enkele essensiële kenmerke van kwalitatiewe navorsing kan onderskei word (Babbie & Mouton, 2001; Ivankova, Creswell & Plano Clark, 2007; Merriam, 2002):

- Kwalitatiewe navorsers poog om insig te verkry in die betekenis wat mense konstrueer van hulle leefwêreld en hulle belewenisse. Hierdie insig is 'n *doel* op sigself. Dit poog nie om te voorspel wat noodwendig in die toekoms kan gebeur nie, maar probeer om die aard van die heersende stand van sake te begryp. Dit beteken dat deelnemers se diepere gevoelens, houdings, afkeure en voorkeure, sowel as hulle lewens- en wêreldbeskouing binne hulle unieke konteks so noukeurig as moontlik bepaal moet word. Hierdie analise streef na diepgaande insig in mense se uitkyk en siening van hulle innerlike en uiterlike leefwêreld (Merriam, 2002, p.5). Babbie en Mouton (2001, p.270) is ook van mening dat kwalitatiewe navorsers hulself figuurlik in die skoene van die deelnemer moet plaas, ten einde 'n beter begrip te verkry van 'n deelnemer se sienings, besluite, aksies en gedrag.

- Die kwalitatiewe navorser word beskou as die primêre instrument van data-insameling en -analise. Die voordeel hiervan is dat die navorser inligting kan verkry deur verbale, sowel as nie-verbale kommunikasie. Inligting kan herhaal, opgesom en selfs geverifieer word tussen verskillende deelnemers, ten einde moontlike verkeerde interpretasies uit die weg te ruim (Merriam, 2002, p.5). Die navorser as instrument het egter ook 'n besondere verantwoordelikheid om onbevooroordeeld te wees in sy of haar beskrywings en interpretasies.
- Die proses van kwalitatiewe navorsing is induktief van aard, d.w.s. algemene beginsels moet afgelei word van spesifieke gevalle. Om vas te stel wat 'n fenomeen vir die betrokke persoon beteken, moet kwalitatiewe navorsers 'n teorie opbou uit praktiese waarneming en intuïtiewe aanvoeling tydens veldwerk (Merriam, 2002, p.5). Induktiewe bevindinge word tipies in die vorm van temas, kategorieë, konsepte en tentatiewe hipoteses voorgestel, waarna dit ruimte laat vir die ontwikkeling van nuwe teorieë.
- Kwalitatiewe navorsing poog om ryk beskrywings in die studie in te sluit. Woorde word in plaas van syfers gebruik om die navorsingsverskynsel en bevindinge te beskryf. Veldnotas, aanhalings uit notas, onderhoude met deelnemers en uittreksels uit elektroniese kommunikasie dra alles by tot die ryk en beskrywende aard van 'n kwalitatiewe studie.
- Kwalitatiewe navorsing geskied in 'n natuurlike omgewing en word as naturalisties van aard beskou. Hierdie naturalistiese aard van navorsing laat ruimte vir aanpassings, soos wat nuwe ontdekkings algaande plaasvind. Volgens Babbie en Mouton (2001, p.270) word naturalistiese navorsing ten beste omskryf as die bestudering van deelnemers se houdings en gedrag in 'n natuurlike omgewing. Cresswell (2007) skryf in hierdie verband dat kwalitatiewe navorsing 'n vraag is na begrip ("*understanding*"). In hierdie proses ontwikkel die navorser 'n komplekse en holistiese siening. Die navorser ontleed woorde, stel 'n gedetailleerde

verslag saam van informante en onderneem die studie in 'n natuurlike omgewing (Ivankova, Creswell & Clark, 2007, p.257).

3.5 SELEKTERING VAN DEELNEMERS

Deelnemers aan die studie is deur middel van **doelbewuste seleksie** (*“purposive sampling”*) geïdentifiseer. Agt diverse laerskole in die breër Stellenbosch-omgewing is genader vir vrywillige deelname aan die studie. Al die deelnemende laerskole val binne die Weskus-Wynland Onderwysbestuur en Ontwikkelingsentrum (OBOS). Die agt deelnemende skole is almal verteenwoordigend van die verskillende sosio-ekonomiese groeperinge in Suid-Afrika. Die selektering van skole was ook spesifiek ter wille van die navorser se praktiese toeganklikheid en bereikbaarheid in die omgewing.

Al agt deelnemende laerskole se skoolhoofde is vir vrywillige deelname aan die studie genader. Soos tydens die fokusgroeponderhoude met die opvoeders, is anonimiteit ook tydens die individuele onderhoude met die skoolhoofde beklemtoon. In Tabelle 3.1, 3.2 en 3.3 word biografiese besonderhede uiteengesit ten einde die diversiteit van die deelnemers aan te dui.

Tabel 3.1 Uiteensetting van skoolhoofde se biografiese besonderhede

Deel-nemers	Geslag	Ouderdom	Huistaal	Kwalifikasies	Jare onderwys ervaring	Jare skoolhoof ervaring
H1	Manlik	47 jaar	Afrikaans	BA-graad; HOD; B.Ed-graad; M.Ed-graad; D.Ed	24 jaar	4 jaar
H2	Manlik	45 jaar	Afrikaans	BA-graad; HOD	20 jaar	11 jaar
H3	Manlik	49 jaar	Afrikaans	BA-graad; HOD; B.Ed-graad	27 jaar	6 jaar
H4	Manlik	46 jaar	Afrikaans	HOD	23 jaar	5 jaar
H5	Vroulik	54 jaar	Xhosa	Onderwysdiploma	32 jaar	2 jaar
H6	Manlik	54 jaar	Afrikaans	BA-graad; HOD	35 jaar	21 jaar
H7	Manlik	44 jaar	Afrikaans	BA-graad; B.Ed-graad	19 jaar	6 jaar
H8	Manlik	51 jaar	Afrikaans	Onderwysdiploma; B.Tech (Fin)	27 jaar	7 jaar

Vir die selektering van die laerskoolopvoeders is die onus op die skool geplaas om twee opvoeders, wat verteenwoordigend was uit die grondslagfase, vir die navorsingstudie te selekteer. 'n Belangrike vereiste tydens die seleksie van die fokusgroepdeelnemers was dat al die deelnemers grondslagfase-opvoeders moes insluit wat aktief in die klaskamer betrokke is. Daar is vooraf en tydens die studie spesifiek klem gelê op vrywillige deelname, sowel as vertroulikheid en anonimiteit van alle deelnemers (fokusgroep en individuele onderhoude) se identiteit in die studie. Tabel 3.2 toon die gegewens van die deelnemende opvoeders (Fokusgroep A). In Tabel 3.3 word die gegewens van die deelnemende opvoeders (Fokusgroep B) uiteengesit.

Tabel 3.2 Uiteensetting van laerskoolopvoeders (Fokusgroep A) se biografiese besonderhede

Deel-nemers	Geslag	Ouder-dom	Huistaal	Onderrig-graad	Pos-benaming	Kwalifikasies	Jare onderwys ervaring
A1	Vroulik	42 jaar	Afrikaans	Gr.1	Departementshoof	Onderwys-diploma	19 jaar
A2	Vroulik	27 jaar	Afrikaans	Gr.3	Opvoeder	B.Prim Ed; B.Ed Psig Hons.	3 jaar
A3	Vroulik	51 jaar	Afrikaans	Gr.2	Opvoeder	Onderwys-diploma; HOD	16 jaar
A4	Vroulik	39 jaar	Afrikaans	Gr.3	Opvoeder	Onderwys-diploma; HOD; Diploma (Spesiale Leerbehoefte)	14 jaar
A5	Vroulik	52 jaar	Afrikaans	Gr.1	Opvoeder	Onderwys-diploma	32 jaar
A6	Vroulik	38 jaar	Afrikaans	Gr.R	Opvoeder	Onderwys-diploma	6 jaar
A7	Vroulik	49 jaar	Afrikaans	Gr.1	Opvoeder	Onderwys-diploma	29 jaar
A8	Vroulik	47 jaar	Afrikaans	Gr.2	Opvoeder	Onderwys-diploma	24 jaar

Tabel 3.3 Uiteensetting van laerskoolopvoeders (Fokusgroep B) se biografiese besonderhede

Deel-nemers	Geslag	Ouder-dom	Huistaal	Onderrig-graad	Pos-benaming	Kwalifikasies	Jare onderwys ervaring
B1	Vroulik	38 jaar	Xhosa	Gr.1	Opvoeder	Onderwys-diploma	7 jaar
B2	Vroulik	38 jaar	Xhosa	Gr.2	Opvoeder	Onderwys-diploma; B.Tech (Bestuur)	11 jaar
B3	Vroulik	44 jaar	Afrikaans	Gr.3	Departementshoof	Onderwys-diploma	22 jaar
B4	Vroulik	43 jaar	Afrikaans	Gr.2	Opvoeder	Onderwys-diploma	23 jaar
B5	Vroulik	58 jaar	Afrikaans	Gr.1	Departementshoof	Onderwys-diploma	36 jaar
B6	Vroulik	49 jaar	Afrikaans	Gr.3	Opvoeder	Onderwys-diploma	28 jaar
B7	Vroulik	42 jaar	Afrikaans	Gr.1	Departementshoof	Onderwys-diploma	20 jaar
B8	Vroulik	40 jaar	Afrikaans	Gr.2	Opvoeder	Onderwys-diploma	15 jaar

Toepaslike literatuur (reeds in hoofstuk 2 bespreek) beklemtoon die vroeë identifisering van leerders wat begaafd is. Vroeë identifisering word doelbewus beklemtoon, aangesien dit uit gepubliseerde navorsing blyk dat vroegtydige intervensie die grootste positiewe impak het op leerders wat begaafd is se optimale ontwikkeling van potensiaal. Vroeë identifisering van potensiaal is ook noodsaaklik sodat die nodige holistiese ondersteuning vroegtydig gebied kan word. Kennis van begaafdheid, asook die vroeë identifisering van jong leerders wat begaafd is, kan lei tot suksesvolle insluiting, begeleiding en stimulering in die onderrig van leerders wat begaafd is. Vir die doel van hierdie studie word daar spesifiek verwys na die leerder wat begaafd is wat hom/haar in die middelkinderjare en meer spesifiek in die grondslagfase bevind. Volgens Kruger (1991, p.107) word die middelkinderjare beskryf as die tydperk vanaf die sesde tot die

twaaalfde of dertiende lewensjaar. Dit impliseer dat sulke leerders reeds tydens skooltoetreding geïdentifiseer behoort te word, ten einde suksesvolle en effektiewe onderrig te ontvang. Hierdie fase staan bekend as die grondslagfase (graad 1 tot graad 3). Daarna volg die intermediêre fase (graad 4 en graad 5) en word die laerskoolloopbaan met die senior fase (graad 6 en graad 7) afgesluit.

In die grondslagfase vind fisieke veranderings hoofsaaklik in die liggaamsproporsies van die kind plaas, in teenstelling met die groot veranderings in lengte en massa wat in die voorskoolse jare voorkom. Kruger (1991) beskryf die ontwikkeling van die grondslagfase-leerder soos volg: Die leerder se motoriese spiere is beter ontwikkel as gedurende die voorskoolse jare en toename in krag, koördinasie en spierbeheer stel hom in staat om sy liggaam met vertroue te gebruik. Balans en soepelheid van liggaamlike aksies verbeter ook in die tydperk.

In die laerskooljare kom die kind op meer kognitiewe en formele wyse tot kennis van die wêreld. Groter objektiwiteit tree geleidelik in, asook die neiging om die wêreld meer realisties te bevraagteken. Verbeterde taalgebruik bevorder ook nuwe begrippe en kennistoename. Volgens Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie, is die kind tussen die ouderdom van sewe- en twaalfjaar se denke nog konkreet-operasioneel. Kognitiewe operasies (uitvoer van denke) berus nog op konkrete voorwerpe. Die grootste leemte in die kind se denkproses blyk die afwesigheid van abstrakte denke te wees (Kruger, 1991, p.114).

Die emosionele ontwikkeling van die grondslagfase-leerder word omskryf aan die hand van Erikson (1902-1980) se psigo-sosiale fases van ontwikkeling. Die grondslagfase-leerder bevind hom in die fase waar gevoelens van werksaamheid/bekwaamheid in konflik staan met minderwaardigheid. Die leerder probeer nuwe vaardighede en take bemeester ten einde sukses te ervaar en die risiko van mislukking en gevolglik 'n gevoel van minderwaardig, te vermy (Donald, Lazarus & Lolwana, 2006; Kruger, 1991; Woolfolk, 2007). Hierdie suksesbeleving is belangrik sodat 'n gevoel van bevoegdheid ervaar kan word. Die grondslagfase is 'n kritieke tyd waarin die leerder nie net meer insig in sy eie gevoelens kry nie, maar ook leer om die gevoelens van ander leerders te verstaan. Emosionele patrone en gedragsneigings word gedurende die tyd vasgelê. Kenmerkend van hierdie fase is die kind se behoefte om sy familie, opvoeders en

portuurgroep se guns te wen. Hy reageer dus positief op lof, erkenning en aanvaarding. Die opvoeder se houding teenoor hom het 'n groot invloed op sy emosionele stabiliteit en die ontwikkeling van sy selfkonsep (Kruger, 1991, p.124).

Die grondslagfase-leerder se sosiale ontwikkeling word met skooltoetrede verbreed. Die leerder toon reeds 'n sensitiwiteit vir ander persone se gevoelens, houdings en behoeftes. Daar is nou ook 'n groter gewilligheid om sosiale verhoudings te vorm. Kruger (1991) skryf dat kinders uit eie keuse aansluit by 'n groep en die groep ook verlaat sodra hulle ontevrede is met interaksies of spel. Hulle verkies ook om speletjies onder die aanvoer van 'n leier te speel. Volgens Kruger (1991, p.126) word die egosentriese, individuele spel tydens die voorskool, met groepspeel in die laerskool vervang. Aanvaarding speel dus 'n belangrike rol, asook identifisering met die groep se waardes en idees.

Henning (2004) is van mening dat doelbewuste seleksie van deelnemers 'n gepaste steekproefmetode binne die kwalitatiewe navorsing is. Daarvolgens bevat doelbewuste seleksie ook elemente van teoretiese seleksie. Beide seleksiemetodes poog om sogenaamde kriteria vir 'wenslike deelnemers' te vind. Hierdie wenslike-deelnemer-kriteria word volgens Henning (2004, p.71) vooraf bepaal deur die navorser se kennis oor die onderwerp en word beïnvloed deur hoe die onderwerp ontvou en ontwikkel tydens die navorsingsproses.

Kwalitatiewe navorsers werk gewoonlik met 'n klein groep deelnemers wat in diepte binne die bepaalde konteks bestudeer word (Kelly, 2006). Volgens Patton (2002, p.244) is in-diepte inligting/data wat ingesamel word vanuit 'n klein groepie deelnemers, dikwels baie waardevol vir 'n studie, veral in gevalle waar die data omvangryk is. Die samestelling van so 'n groep deelnemers behoort vir die navorser 'n beter begrip van en insig in die verskynsel te gee. Dit bied die navorser ook die geleentheid om tydens die data-insamelingsproses, ryke en in-diepte data in te samel, wat opsigself waarde toevoeg tot die studie. Patton (2002, p.245) is van mening dat doelbewuste seleksie afhang van die doel en rasionaal van die studie. Hy beweer dat geldigheid, betekenisvolheid en insigte wat deur kwalitatiewe navorsing opgelewer word, meer te make het met die rykheid van die gekose gevalle en die waarneembare/analitiese vermoëns van die navorser as met die bepaalde steekproef se grootte (Patton, 2002,

p.245). Henning (2004, p.71) voer aan dat doelbewuste seleksie 'n steekproefmetode is waardeur spesifieke deelnemers gekies word op grond van hulle geskiktheid en beskikbaarheid vir die spesifieke navorsingsproses. In hierdie studie is laerskoolopvoeders en -skoolhoofde spesifiek geselekteer, aangesien hulle vanuit dieselfde werksmilieu afkomstig is. Die studie ondersoek juis die besondere sienings van opvoeders en skoolhoofde in die laerskool.

3.6 DATA-INSAMELINGSMETODES

Soos daar reeds in Hoofstuk 1 kortliks genoem is, word die verskillende data-insamelingsmetodes vervolgens in meer diepte bespreek:

3.6.1 Literatuuroorsig

Die literatuuroorsig kan dikwels as 'n afsonderlike hoofstuk in die navorsing hanteer word waarin die navorser toepaslike literatuur krities bespreek om sodoende die onderwerp te verfyn. Die literatuuroorsig staaf die data, asook die relevansie van die data wat tydens die data-insamelingsproses ingevorder is. Dit help ook die navorser om nie 'n herhaling van 'n bestaande studie uit te voer nie (Van Rensburg, 2004).

Die literatuuroorsig bied aan die leser 'n opgawe van die bestaande literatuur rakende die navorsingsonderwerp. Dit poog ook om algemene ooreenstemmings en verskille tussen bestaande literatuur uit te lig. Babbie en Mouton (2001, p.566) is van mening dat 'n literatuuroorsig slegs behoort te fokus op bestaande navorsing wat direk van toepassing is of 'n direkte impak het op die navorser se huidige navorsingstudie. Volgens Merriam (1998, p.55) behoort 'n literatuuroorsig te poog om inligting te integreer, te sintetiseer en kritiek te lewer aangaande die onderwerp. Die literatuuroorsig kan gevolglik ook nuttige inligting oplewer vir verdere navorsingsondersoeke.

Volgens Van Rensburg (2004, p.28) moet die literatuuroorsig geskryf word met inagneming van die doelstelling van die navorsingstudie. Daar is verskeie maniere waarop die literatuur in die literatuuroorsig aangebied kan word. Van Rensburg (2004, p.28) stel twee maniere voor. Eerstens kan inligting in die vorm van temas of eenhede

aangeteken word, sodat verskillende kwessies met mekaar verbind word. Hierdie wyse van inligting neerskryf laat ook ruimte toe om gapings in die literatuur aan te spreek. Tweedens kan die literatuuroorsig chronologies aangebied word deur te begin by die vroegste navorsing oor die onderwerp en te eindig by die mees onlangse navorsing in die betrokke studieveld. Die navorsingstudie word dus binne die konteks van bestaande literatuur geplaas.

Tydens die samestelling van 'n literatuuroorsig behoort die voordele van die studie beklemtoon en bevorder te word. Daarom het die navorser in hierdie studie steeds gepoog om die literatuur so aan te bied dat dit die essensiële waarde van die navorsingstudie toelig.

3.6.2 Onderhoude

Die kwalitatiewe navorsingsonderhoud het ten doel om begrip en insig te verwerf in die wêreld soos beleef en ervaar deur geïdentifiseerde deelnemers aan die studie. Henning (2004) is van mening dat die geldigheid van onderhoudvoering geleë is in die gesindheid van gewone mense. Deesdae kan 'n mens verwys na wat ander persone oor hulself sê. Derhalwe kan die navorser self 'veralgemenings' maak op grond van bepaalde kategorieë van ondervinding en menslike omstandighede. Die navorser bevestig eie ervaring deur dit te koppel aan die ondervindings van die persone met wie die onderhoude gevoer word (Henning, 2004, p.51).

Onderhoude dien as 'n waardevolle instrument om toegang te kry tot inligting aangaande deelnemers se ervaringswêreld. Merriam (1998, p.72) is van mening dat onderhoude die navorser in staat stel om binne die deelnemer se perspektief te staan. Inligting kan dus bekom word oor houdings, sienings, denke en gevoelens wat nie noodwendig ge-observeer kan word nie. Die onderhoude in hierdie studie was gerig om groter insig te kry oor die sienings van opvoeders en skoolhoofde van leerders wat begaafd is.

Binne die kwalitatiewe navorsing is daar verskeie onderhoudformate beskikbaar waaruit die navorser kan kies. Patton (2002) verwys na drie basiese onderhoudformate waarvolgens kwalitatiewe data ingesamel kan word: eerstens die informele

gespreksonderhoud, tweedens die algemene onderhoudsgids-benadering en derdens die gestandaardiseerde oop-vraag onderhoud. Vir die doeleindes van hierdie studie is daar gebruik gemaak van die onderhoudsgids-benadering. Volgens die laasgenoemde formaat word die vrae of kwessies wat verken gaan word tydens die onderhoudproses, reeds vooraf saamgestel. Patton (2002) is van mening dat die onderhoudsgids die navorser toelaat om bepaalde temas of areas in die onderwerp vryelik te ondersoek deur middel van goedgerigte oop vrae. Die onderhoudsgids bied ook aan die navorser die voordeel om die vrae op 'n gemaklike en spontane wyse aan die deelnemers te stel, terwyl daar deurentyd gefokus word op die navorsingsonderwerp. Die voordele tydens die gebruik van die onderhoudsgids word deur Patton (2002, p.343) soos volg beskryf:

- Die onderhoudsgids help die navorser om binne die beperkte tyd van onderhoudvoering, die beskikbare tyd vir data-insameling so effektief moontlik te benut.
- Die onderhoudsgids verhoog die omvattendheid van die data en dra ook by tot 'n meer sistematiese data-insamelingsproses ten opsigte van elke deelnemer se bydraes.
- Die onderhoudsgids help dat logiese gapings in die data reeds vooraf bepaal kan word en gevolglik vermy kan word.
- Die onderhoudsgids rig die onderhoud sodat dit 'n relatief gemaklike gesprekstrant aanneem.

Tydens hierdie studie is daar twee semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude, elk met onderskeidelik agt laerskoolopvoeders, gehou. Daar is ook agt individuele onderhoude gevoer met die onderskeie skoolhoofde van die skole waarby die laerskoolopvoeders betrokke is.

3.6.2.1 Fokusgroeponderhoud

'n Fokusgroeponderhoud kan beskryf word as 'n onderhoudsessie waarin 'n klein groepie (ses tot tien) deelnemers, onder leiding van 'n fasiliteerder (navorser), ondersoek instel aangaande 'n spesifieke onderwerp (Patton, 2002). Fokusgroeponderhoude sluit gewoonlik oop vrae in, asook deelnemers wat almal soortgelyke agtergronde / ervarings het wat belangrik geag word vir die navorsing. Die

deelnemers word dus geselekteer omdat hulle oor spesifieke eienskappe beskik wat relevant is tot die studie. Tydens hierdie studie was al die deelnemers gekwalifiseerde laerskoolopvoeders, wat die gemeenskaplike faktor was. Volgens Patton (2002) is die doel van fokusgroeponderhoude om hoë kwaliteit data in 'n sosiale konteks te verkry. Dan kan 'n persoon sy/haar eie beskouings oorweeg binne die konteks van die sienings van ander mense (Patton, 2002, p.386).

Die vrae wat tydens die twee fokusgroeponderhoude gerig was, is vooraf ontwikkel sodat die belangrikste aspekte ten opsigte van studie, tydens die onderhoude gedek sou word. Daar is egter steeds ruimte gelaat vir buigbaarheid in die deelnemers se spontane reaksies en insette (Patton, 2002). Patton (2002) is van mening dat fokusgroeponderhoude sowel bepaalde voordele as nadele inhou. Die voordele volgens Patton (2002, p.386) is soos volg:

- Die proses van data-insameling tydens fokusgroeponderhoude is relatief koste-effektief.
- Die sosiale interaksie tussen die deelnemers verhoog die kwaliteit en rykheid van die data.
- Die meeste deelnemers aan fokusgroeponderhoude, geniet die interaksie-geleentheid met ander deelnemers.
- Gedeelde sienings of verskillende menings, kan relatief maklik tydens die fokusgroeponderhoud waargeneem word.

Die nadele verbonde aan fokusgroeponderhoude word volgens Patton (2002, p.386) soos volg beskryf:

- Die aantal vrae tydens die fokusgroeponderhoude word beperk deur die groepsituasie.
- Die individuele deelnemer se respons word tot 'n mate ingeperk sodat al die deelnemers in die groep 'n geleentheid kan kry om te reageer op 'n vraag.
- Die fasiliteerder van 'n fokusgroep loop ook die gevaar om deur een of twee sterk individue in die groep gedomineer te word. Dit kan gevolglik daartoe lei dat die fokus van die onderwerp ingeboet word.

- 'n Gevaar tydens fokusgroeponderhoude is dat sommige skugter deelnemers moontlik kan wegkwyn, deurdat hulle agter ander deelnemers se menings skuil.

Die fokusgroep kan dus inderwaarheid ook die groepdeelname en rykheid van data inhibeer, indien die fasiliteerder nie in staat is om die groeponderhoud effektief te lei nie. Die rol wat die fasiliteerder in die fokusgroep speel behoort beklemtoon te word, asook die omgewing wat geskep word vir die deelnemers - sodat deelnemers aangemoedig word om vryelik hul sienings oor 'n bepaalde onderwerp te lig.

Tydens die data-insamelingsproses (fokusgroep en individuele onderhoude) is die deelnemers aangemoedig om vryelik te gesels in 'n omgewing waarin vertroulikheid en anonimiteit as prioriteit geag is. Die navorser het sosiale interaksie tussen deelnemers verwelkom en gepoog om aan al die deelnemers die geleentheid te bied om hulle mening te lug. Wedersydse respek vir mekaar en vir verskillende menings is ten sterkste beklemtoon. Die navorser het die rol van 'n empatiese, reflektiewe fasiliteerder ingeneem. Deelnemers se menings is deur die navorser herhaal en opgesom om sodoende die geleentheid aan deelnemers te bied om foutiewe interpretasies reg te stel. Minder aktiewe deelnemers is aangemoedig om deel te neem en verskillende tegnieke is gebruik om die insette van alle deelnemers uit te lok.

3.6.2.2 Individuele onderhoud

Volgens Patton (2002, p.360) is die antwoord tydens 'n onderhoud slegs so goed soos wat die vraag gestel is. Die bewoording van die oop vrae kan 'n kritieke verskil maak aan die kwaliteit van die response van die deelnemers en kan dus die databron verryk of verarm. Merriam (1998, p.75) skryf verder dat goeie vraagformulering 'n vaardigheid is wat oefening vereis. Net soos wat die navorser goed deurdinkte vrae aan die deelnemers behoort te stel, behoort die navorser ook oor goeie luistervaardighede te beskik.

Tydens die navorsingstudie is daar agt individuele onderhoude gevoer met die onderskeie skoolhoofde van die skole waarby die laerskoolopvoeders betrokke is. Hierdie individuele onderhoude met die skoolhoofde het by die betrokke skole plaasgevind. Daar is vooraf reëlings getref ten opsigte van 'n geskikte datum vir die

skoolhoof, asook 'n geskikte tyd vir die onderhoudssessie. Voordat elke individuele onderhoud plaasgevind het, het die navorser die onderhoudproses, asook die belangrikheid van vertroulikheid en anonimiteit van die deelnemers se identiteit, verduidelik en beklemtoon.

3.6.3 Observasies

Tydens die navorsingstudie was onderhoudvoering die primêre wyse van data-insameling. Volgens Oswald (2001, p.117) is die bekwame onderhoudvoerder ook 'n bekwame observeerder wat nie-verbale boodskappe kan lees. Patton (2002, p.290) beklemtoon die waarde van nie-verbale gedrag en kommunikasie tydens die onderhoud. Hy is van mening dat die onderhoudvoerder fyn ingestel behoort wees op die interaksie en die verhouding tussen die onderhoudvoerder en die deelnemer. Patton (2002, p.291) waarsku dat nie-verbale gedrag dikwels kruis-kultureel verkeerd geïnterpreteer kan word. Die interpretasie van betekenisvolle nie-verbale gedrag behoort dus deur die deelnemers geverifieer te word ten einde waninterpretasies te voorkom. Alhoewel hierdie studie hoofsaaklik op die onderhoud gekonsentreer het, is veldnotas tydens die onderhoud, sowel as na die onderhoud geneem. Die twee fokusgroeponderhoude is op videoband opgeneem en is na afloop van die onderhoudssessies weer in diepte bestudeer. Tydens laasgenoemde proses is nog veldnotas gemaak.

3.7 PROSEDURE

Voordat die studie geloods is, is aansoek om toestemming vir veldwerk, binne die agt verskillende laerskole, by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry. (Hierdie korrespondensie word as Addendum A aangeheg).

Nadat verlof tot die studie toegestaan is (sien Addendum B), is al agt skoolhoofde telefonies en per e-pos gekontak om die aard en doel van die navorsing en veldwerk te verduidelik. Al agt skoolhoofde het mondeling toestemming gegee vir hul vrywillige deelname aan die studie. Die datums en tye van die individuele onderhoude met die skoolhoofde is telefonies met die onderskeie skole se sekretaresses ooreengekom. 'n Inligtingstuk (waarin die doel van die studie, asook die rol van die opvoeders en skoolhoof uiteengesit is) is aan elke deelnemende laerskool gestuur. Hierdie

inligtingstuk het ook datums en tye voorgestel waartydens die fokusgroeponderhoude kon plaasvind (sien Addendum C). Die inligtingstuk het dus die opvoeders die geleentheid gebied om vooraf te kies by watter fokusgroeponderhoud hulle betrokke wou wees. Telkens is beklemtoon dat deelname aan die studie vrywillig is. Nadat die skoolhoof die inligtingstuk ontvang het, is die inligting deurgegee aan die opvoeders in die grondslagfase. Die skoolhoofde van die agt skole het self twee opvoeders uit elke skool gewerf om deel te neem aan hierdie studie. Formele toestemming vir die vrywillige deelname van opvoeders aan die studie is bekom deur toestemmingsvorme te laat onderteken. 'n Voorbeeld van so 'n toestemmingsvorm word as Addendum D aangeheg.

Die twee onafhanklike fokusgroeponderhoude het in lokale van die Universiteit van Stellenbosch se Departement van Opvoedkundige Sielkunde plaasgevind, aangesien dit alle deelnemers die beste gepas het. Die lokaal was ideaal vir die fokusgroeponderhoude, aangesien dit beskou is as 'n neutrale plek waar deelnemers gemaklik en vryelik kon gesels. Die praktiese reëlings (lokaal, vervoer, aanwysings, parkering) is vooraf met al die deelnemers uitgeklaar. Daar is ook hulp verleen met vervoer van deelnemers wat vervoerprobleme ondervind het. Al die onderhoudsessies (fokusgroep en individueel) is vir ná skool-ure geskeduleer.

Die individuele onderhoude is na afloop van die fokusgroeponderhoude met die agt skoolhoofde by hulle onderskeie skole gevoer. Die individuele onderhoude het binne die skoolkonteks plaasgevind, ten einde so min moontlik inbreuk en ontwrigting te veroorsaak. Voordat elke onderhoud (fokusgroep en individueel) plaasgevind het, is die onderhoudproses verduidelik en die belangrikheid van vertroulikheid en anonimiteit ten opsigte van die deelnemers se identiteit beklemtoon.

Die twee fokusgroeponderhoude het elk ongeveer 'n uur-en-'n-half geduur. Die individuele onderhoude het gewissel tussen vyftien minute en vyftig minute elk. Al die onderhoude is aan die hand van 'n vooraf ontwikkelde onderhoudsgids gevoer. Slegs die fokusgroeponderhoude is op sowel videoband as digitale diktafoon opgeneem. Die individuele onderhoude is net op digitale diktafoon opgeneem. Na afloop van die opnames is die onderhoude, vir die doeleinde van data-analise, volledig verbatim getranskribeer. (Die onderhoudsgids word as Addendum E aangehe).

3.8 DATA-ANALISE

Die proses van kwalitatiewe data-analise word vervolgens bespreek. Daar is spesifiek verwys na die wyse waarop data gereduseer, geïnterpreteer en geverifieer is.

Data-analise verwys na die proses waardeur betekenis uit data verkry word. Hierdie proses impliseer dat data in kleiner en meer hanteerbare eenhede ingedeel word (dit is data-reduksie) en vervolgens geïnterpreteer word. Merriam (1998, p.178) is van mening dat die proses van data-analise 'n komplekse proses is, aangesien dit 'n heen-en-weer-aksie tussen konkrete en abstrakte konsepte en tussen beskrywing en interpretering van data vereis. Patton (2002) maak gebruik van Guba (1978) se vergelyking van die see se getywisseling as verteenwoordigend van die proses van navorsing. Hy beskryf die eb en vloed van navorsing as die wisselende beweging tussen die stadium wanneer die navorser nuwe insette lewer, data genereer en 'n geskikte steekproef verkry, teenoor die stadium wanneer die navorser voorgevoelens toets, konsepte verfyn, idees uitpluis en verklarings verifieer (Patton, 2002, p.323).

Henning (2004, p.101) is van mening dat die bevoegdheid van 'n navorser juis tydens die proses van data-analise getoets word. Data-analise is die proses waartydens data ontleed word ten einde toegang tot die deelnemers se betekenisgewing te kry. Vanweë die interpretatiewe benadering het die navorser tydens die data-analiseringsproses gestreef om data te alle tye vanuit 'n empatiese ingesteldheid te ontleed. Terre Blanche en Durrheim (1999) is van mening dat die data ook die eienskappe, prosesse en konteks waarin die verskynsel bestudeer is, deeglik behoort te omskryf, sodat die egtheid van die verskynsel nie in twyfel getrek kan word nie (Terre Blanche & Durrheim, 1999, p.139).

Daar bestaan verskeie metodes van data-analising. In hierdie studie is data volgens Henning (2004) se kwalitatiewe inhoud-analise metode ("*content analysis*") ontleed. Hierdie proses impliseer dat rou data aanvanklik in stukke ("*chunks*") verdeel is, waarna dit met mekaar vergelyk en bevraagteken is, ten einde 'n nuwe geheel te vorm (Henning, 2004, p.109). Voordat die proses van kodering plaasgevind het, is die transkripsies eers in geheel deurgelees, ten einde 'n oorsig van die tekstuele data te kry. Daarna is die proses van oop-kodering (waartydens data in kleiner deeltjies verdeel is) ingespan,

sodat die metode van inhoud-analise voortgesit kon word. Daar is genoeg ruimte op die transkripsies toegelaat vir effektiewe data-analisering. Tydens die proses van oopkodering het die navorser in hierdie studie gebruik gemaak van kleurpenne om kodes toe te ken aan sinsnede en woorde. (Sien 'n voorbeeld van die proses van oopkodering in Addendum F). Die data is aanvanklik in stukke ("*chunks*") verdeel en daarna deeglik vergelyk vir ooreenkomste en verskille. Bepaalde vrae is gestel om 'n duideliker beeld te kry oor wat die data presies reflekteer. Daarna is soortgelyke data saamgroepeer en is dieselfde konseptuele etiket (kodes/eenhede van betekenis) aan die betrokke data toegeken. Die kodes is in die oop ruimte neergeskryf en met 'n pyltjie aan die teks verbind. Nadat al die teks in kodes omskryf is, het die verfyningproses plaasgevind waartydens dieselfde kodes/eenhede van betekenis saamgroepeer is onder bepaalde kategorieë (Sien Addendum G). Henning (2004) is van mening dat hierdie verfyningproses die navorser in staat stel om 'n beter geheelbeeld van die data te vorm. Volgens Henning (2004, p.131) staan kategorisering bekend as die proses waartydens data op 'n hoër of meer abstrakte vlak saamgroepeer word (Henning, 2004, p.131). Daar is oor gevalle (fokusgroepeledeleemers en skoolhoofde) heen vergelyk en gewerk ("*constant comparative*") om kategorieë te ontwikkel. Volgens Henning (2004, p.100) kan temas en sub-temas gekonstrueer word vanuit sulke kategorieë.

Die getranskribeerde fokusgroeponderhoude en individuele onderhoude het die data vir hierdie navorsingstudie voorsien. Die twee fokusgroeponderhoude is eerstens geanaliseer en daarna met mekaar vergelyk. Vervolgens is die agt individuele onderhoude onafhanklik geanaliseer en om die beurt met mekaar vergelyk. Die analisering en verfyning van data het die navorser in staat gestel om die data in kategorieë te verdeel en sodoende met meer hanteerbare eenhede te werk. Oswald (2001) skryf dat:

Om kategorieë te ontwerp en uiteindelik temas te ontwikkel wat die herhalende patrone vaslê ten einde 'n groter samehangende geheel of 'n gekonsolideerde prentjie te verkry, is grotendeels 'n intuitiewe proses, maar dit is ook sistematies en word bepaal deur die studie se vraagstelling, deur die navorser se ingesteldheid en kennis en óók deur die betekenissoos deur die deelnemers self duidelik gemaak (Oswald, 2001, p.122).

Die temas en kategorieë ten opsigte van laerskoolopvoeders en skoolhoofde se sienings van leerders wat begaafd is, word vervolgens in tabel 3.4 uiteengesit. Dit word in meer besonderhede in hoofstuk 4 onder afdeling 4.2.1 en 4.2.2 verduidelik.

Tabel 3.4 Temas en kategorieë soos geïdentifiseer tydens onderhoude (fokusgroep en individueel) met laerskoolopvoeders en hul betrokke hoofde

TEMAS	KATEGORIEË
1. Hindernisse	<ul style="list-style-type: none"> • Identifisering • Intern & Ekstern • Opleiding
2. Leerondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> • Rolspelers • Ondersteuningspraktyk
3. Beleidsaangeleenthede	<ul style="list-style-type: none"> • Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) • Inklusiewe onderwys

Nadat data-analise voltooi is, is die proses van data-interpretasie, waartydens betekenis aan bevindinge geheg word, toegelaat. Oswald (2001) skryf dat data-interpretasie 'n poging is: *om die vanselfsprekende te bevestig, die twyfelagtige bloot te lê en die verborgene deursigtig te maak* (Oswald, 2001, p.126). In hierdie studie is daar gepoog om aan al drie pogings te voldoen.

3.9 DATA-VERIFIKASIE

Navorsers poog om geldige en betroubare data op 'n etiese wyse in te samel en weer te gee. Volgens Merriam (1998, p.201) bestaan daar verskeie strategieë om die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe studies te verbeter. Die geldigheid en betroubaarheid van hierdie studie is gebaseer op die model van twee Amerikaanse kwalitatiewe navorsers, Egon Guba en Yvonna Lincoln, soos bespreek in Babbie en Mouton (2001, pp.274-278). Guba en Lincoln (1985) se model het ten doel om die geloofwaardigheid ("*trustworthiness*") van enige kwalitatiewe studie te verseker deur op die volgende kriteria gegrond te wees: geloofwaardigheid ("*credibility*"), veralgemeenbaarheid ("*transferability*"), betroubaarheid ("*dependability*") en die

bevestiging van die navorsingsproses en -bevindinge ("*confirmability*"). Hierdie kriteria word vervolgens bespreek.

3.9.1 Geloofwaardigheid

Saunderson (2006) is dit eens dat: *...die geloofwaardigheid van 'n studie verhoog word indien daar 'n ooreenstemming is tussen die wyse waarvolgens die deelnemers sosiale konstrakte beleef en die wyse waarop die navorser hulle sienings in hierdie verband weergee* (Saunderson, 2006, p.68). Geloofwaardigheid verwys dus na die mate waartoe die navorsingsbevindinge die sosiale verskynsel wat nagevors is, akkuraat beskryf. Volgens die model van Guba en Lincoln kan strategieë soos, driehoeksbenadering ("*triangulation*") en konsultasie met 'n onafhanklike navorser, gebruik word om die geloofwaardigheid van 'n studie te verhoog (Babbie & Mouton, 2001, p.277).

Driehoeksbenadering ("Triangulation")

Driehoeksbenadering het ten doel om deur middel van veelvoudige databronne en metodes van data-insameling, die moontlikheid van 'n subjektiewe gevolgtrekking uit te skakel. Dit verwys met ander woorde na die toepassing van veelvoudige metodes van navorsing, in 'n poging om die geloofwaardigheid van die studie te verhoog. Kelly (2006, p.380) skryf dat die term driehoeksbenadering aanvanklik deur landmeters gebruik was om 'n bepaalde koördinaat se posisie in verhouding tot twee ander koördinate te beskryf.

In hierdie studie is daar gebruik gemaak van veelvoudige metodes van data-insameling. Die uitgebreide literatuuroorsig, asook die data wat verky is vanuit die fokusgroeponderhoude en die individuele onderhoude, dra by tot die geloofwaardigheid van hierdie studie. Die laerskoolopvoeders se sienings (fokusgroeponderhoude) van leerders wat begaafd is, is met die sienings van die skoolhoofde (individuele onderhoude) vergelyk en geverifieer. Die sienings wat tydens die onderhoude ontleed is, is ook met die literatuurondersoek geverifieer om verdere geloofwaardigheid aan die studie te verleen.

Konsultasie met 'n onafhanklike navorser

Die geloofwaardigheid van die studie is verhoog deur gereelde kontakssessies tussen die navorser en die studieleier. Daarbenewens het 'n onafhanklike navorser ook as klankbord gedien waartydens kwessies aangaande die navorsingstudie bespreek is. Merriam (2002, p.31) is van mening dat hierdie gesprekke met kollegas of onafhanklike navorsers 'n waardevolle metode is om die studie se geloofwaardigheid verhoog word.

3.9.2 Veralgemeenbaarheid

Veralgemeenbaarheid verwys na die mate waarin navorsingsbevindinge op ander kontekste en ander deelnemers van toepassing gemaak kan word. Binne die kwalitatiewe navorsing lê die verantwoordelikheid van die navorser nie daarin om statistiese veralgemenings te maak nie, maar om eerder omvattende, in-diepte beskrywings van die navorsingsproses en -bevindinge te gee, sodat vergelykings suksesvol getref kan word (Babbie & Mouton, 2001, p.277). Die kwalitatiewe navorser interpreteer data vanuit die spesifieke konteks waarin dit ingesamel is. Dit impliseer dat die data wat op 'n spesifieke tydstip in een konteks ingesamel en geïnterpreteer is, nie noodwendig relevant sal wees in 'n ander konteks of op 'n ander tydstip nie. Kwalitatiewe navorsing streef om die omvang van spesifieke inligting uit en oor 'n bepaalde konteks maksimaal te ontgin. Daarom word uiteenlopende plekke en informante doelbewus gekies (Babbie & Mouton, 2001, p.277).

Volgens Guba en Lincoln se model kan 'n diepsinnige en omvangryke bespreking van die navorsingsproses en bevindinge asook die doelbewuste selektering van deelnemers, die veralgemeenbaarheid van die studie verhoog. In 3.5 is die selektering van die deelnemers bespreek en in tabelle 3.1, 3.2 en 3.3 is die samestelling van die deelnemersgroepe uiteengesit ten einde die diversiteit van die deelnemers te beklemtoon. Die navorsingsproses, asook die bevindinge van hierdie studie, is op 'n volledige en 'n ryk-beskrywende wyse weergegee.

3.9.3 Betroubaarheid

Indien dieselfde studie, met dieselfde groep deelnemers in dieselfde konteks herhaal sou word, verwys betroubaarheid, na die konsekwentheid van die data-resultate. Guba en Lincoln in Babbie en Mouton (2001) is van mening dat indien 'n studie reeds as geloofwaardig beskou is, dit ook betroubaar behoort te wees. Hulle argumenteer dat as dit moontlik is om aan te dui dat 'n studie geloofwaardig is, dan is dit nie nodig om die betroubaarheid daarvan afsonderlik aan te toon nie (Babbie & Mouton, 2001, p.278). Guba en Lincoln beveel egter steeds aan dat 'n 'oudit-ondersoek' ("*inquiry audit*") geloods behoort te word om die betroubaarheid van die studie te toets. Tydens die oudit-ondersoek behoort die kwaliteit van die studie krities geëvalueer te word, deur onder andere die prosesse van data-insameling, -analise en -interpretasie te bestudeer.

Tydens hierdie studie is 'n omvattende beskrywing van die proses van data-insameling en -analiserings gegee. Dit word breedvoerig in 3.6 en 3.8 bespreek. Alle data is verbatim getranskribeer en verwerk. Hierdie data kan dus aan ander navorsers beskikbaar gestel word, indien daar so versoek sou word. Die konfidensialiteit van alle deelnemers sal steeds belangrik geag word in geval van laasgenoemde versoek.

3.9.4 Die bevestiging van die navorsingsproses en -bevindinge

Die bevestiging van die navorsingsproses en -bevindinge ("*confirmability*") gaan oor die mate waarin die navorsingsbevindinge die produk van die ondersoek is, en nie die produk van vooropgestelde idees van die navorser nie. Guba en Lincoln argumenteer dat 'n bevestigende oudit-verslag (dit wil sê 'n genoegsame kontroleerbare voetspoor) nagelaat moet word om enige ouditeur in staat te stel om te bepaal of die gevolgtrekkings, interpretasies en aanbevelings teruggevoer kan word na die bronne en of dit deur die ondersoek bevestig word (Babbie & Mouton, 2001, p.278).

Tydens hierdie studie is daar gepoog om die deelnemers te alle tye toe te laat om namens hulself te praat. Dit het geïmpliseer dat die navorser ingestel was op die ryke, in-diepte beskrywings van die deelnemers. Die navorsingsmetode en -prosedure in die studie is in besonderhede bespreek ten einde 'n spoor/bewys vir 'n volledige 'oudit-

ondersoek' na te laat. Die bevindinge word in besonderhede in hoofstuk 4 bespreek. In hoofstuk 5 volg die gevolgtrekkings en slotwoord.

3.10 ETIESE OORWEGINGS

Tydens enige navorsingstudie is daar verskeie etiese oorwegings wat in plek gestel behoort te word. Henning (2004), Babbie en Mouton (2001) en Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006) verwys na die volgende etiese beginsels tydens die navorsingsproses:

- Al die deelnemers behoort ingelig te wees oor die proses en die verloop van die navorsingstudie.
- Al die deelnemers behoort vrywillig in te stem tot deelname aan die studie.
- Al die deelnemers behoort 'n toestemmingsvorm te onderteken waarin die deelnemers se vrywillige deelname, anonimiteit, asook die vertroulikheid van persoonlike inligting, verseker word.
- 'n Professionele etiese kode behoort te alle tye deur die navorser nagestreef te word.
- Alle inligting behoort akkuraat en korrek weergegee te word.

Die navorser behoort te alle tye die volgende siening van Stake (1994), soos aangehaal in Merriam (1998, p.214), ter harte te neem: *Kwalitatiewe navorsers is gaste in die private ruimtes van die wêreld*. Daarom moet die navorser die deelnemer se leefwêreld met respek en sensitiwiteit hanteer.

Die volgende etiese oorwegings is te alle tye deur die navorser in ag geneem tydens die verloop van die navorsingsproses (Babbie & Mouton, 2001; Henning, 2004; Terre Blanche, Durrheim & Painter, 2006):

- **Ingeligte toestemming**

Voordat enige data ingesamel kon word, is daar eers skriftelike toestemming vir die navorsingstudie by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry. Nadat daar goedkeuring ontvang is van die Onderwysdepartement, is daar vervolgens ook toestemming van elke deelnemende skool in Stellenbosch en die nabye omgewing

gevra. Mondelinge goedkeuring is ontvang, waarna die toestemmingsvorms, asook die uiteensetting van die studie, aan elke skool gestuur is. Vrywillige deelname is te alle tye beklemtoon.

- **Konfidensialiteit en anonimiteit**

Al die deelnemers is verseker dat hulle identiteit te alle tye vertroulik hanteer sou word. Konfidensialiteit van inligting is ook te alle tye hoog geag tydens die navorsingsproses. Voordat die studie plaasgevind het, is daar aan elke deelnemer die versekering gegee dat daar geen verwysing na die spesifieke skole of deelnemers sou wees nie. Daar is ook aan die deelnemers die versekering gegee dat die data, asook enige persoonlike inligting wat tydens die navorsingsproses ingesamel is, na afhandeling van die verhandeling vernietig sou word. Die navorser se professionele etiese kode is aan elke deelnemer verduidelik, waarna die geleentheid gegee is vir die uitklaring van enige onduidelikhede.

- **Deursigtigheid en akkuraatheid**

Doelbewuste misleiding van die deelnemers is totaal onaanvaarbaar. Die navorsingsproses is aan elke deelnemer verduidelik, asook die versekering dat die data wat ingesamel is, verteenwoordigend sou wees van hulle insette. Die akkurate weergee van inligting is te alle tye hoog geag.

- **Terugvoer**

Voordat die onderhoude plaasgevind het, is daar aan elke deelnemer die versekering gegee dat die resultate aan elke skool bekend gemaak sou word, nadat die navorsingstudie voltooi is. Hierdie terugvoer sou in die vorm van 'n artikel of 'n kort aanbieding (waarheen al die deelnemers uitgenooi sou word) geskied.

3.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp bespreek, met spesifieke verwysing na die navorsingsparadigma en navorsingsmetodologie wat in die studie ingespan is. Metodes van data-insameling, asook die proses van data-analise en -interpretasie, is in meer diepte bespreek. Daar is laastens ook verwys na die geldigheid van die studie, asook die etiese oorwegings wat in ag geneem is tydens die navorsingsproses. In die volgende hoofstuk word die navorsingsbevindinge uiteengesit en bespreek.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE

4.1 INLEIDENDE BESPREKING

In hierdie hoofstuk word die navorsingsdata aangebied in antwoord op die navorsingsvrae ten einde die doel van die navorsingstudie te bereik. In hoofstuk 1 is die volgende navorsingsvrae reeds gestel om die studie te loods:

- Wat is die sienings van laerskoolopvoeders van leerders wat begaafd is?
- Wat is die sienings van die betrokke skoolhoofde van leerders wat begaafd is?
- Wat is laerskoolopvoeders en -skoolhoofde se sienings van die insluiting van leerders wat begaafd is in die hoofstroomklaskamer?

In Suid-Afrika word daar tans 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsstelsel geïmplementeer. Daar word gestreef om alle leerders se behoeftes binne die hoofstroomklaskamer te akkommodeer, aangesien inklusiwiteit impliseer dat alle vorme van leerderdiversiteit binne die hoofstroomklaskamer erken en verwelkom word. Toepaslike en suksesvolle leerondersteuning behoort aan alle leerders gebied te word ten einde optimale prestasie en ontwikkeling te verseker (Engelbrecht & Green, 2007, p. 84). Juis om hierdie rede word Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) se inklusiewe ideale aan alle Suid-Afrikaanse hoofstroomklaskamers voorgehou in die hoop dat dit suksesvol geïmplementeer sal word.

Hierdie studie is gemotiveer deur die vraag of Suid-Afrikaanse hoofstroomskole werklik voldoen aan die behoeftes van alle leerders, met spesifieke verwysing na leerders wat uitnemend, bo hulle gemiddelde ouderdomsgroep presteer. In hierdie studie word dan na laasgenoemde leerders verwys as leerders wat begaafd is. Uit beskikbare resente literatuur blyk dit dat die grootste uitdaging vir opvoeders juis daarin geleë is om teoretiese sienings en praktyk bymekaar te bring ten einde leerders wat begaafd is effektief te identifiseer (Brown et al., 2005, p. 68). Daarom poog hierdie studie om ondersoek in te stel na die sienings van opvoeders en skoolhoofde van leerders wat

begaafd is in die huidige inklusiewe klaskamerkonteks. Hierdie sienings het 'n invloed op die wyse waarop voldoende voorsiening en insluiting geïmplementeer word. Daarom gaan daar ook gelet word op beleid en of dit in die praktyk geïmplementeer word en suksesvol realiseer.

4.2 UITEENSETTING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE

In hierdie afdeling gaan daar eerstens gelet word op die data van die twee fokusgroeponderhoude se deelnemers. In die volgende afdeling gaan die navorsingsbevindinge van die agt individuele onderhoude met die deelnemende skole se hoofde aan die orde kom. (Die besonderhede van al die deelnemers is volledig in hoofstuk 3 uiteengesit. Tabel 3.1 dui die deelnemende skoolhoofde se biografiese besonderhede aan. Die agtergrondinligting van fokusgroeponderhoud A se opvoeders is in tabel 3.2 uiteengesit. Fokusgroeponderhoud B se deelnemer-gegewens is in tabel 3.3 vermeld).

Nadat die response van al die deelnemers uiteengesit is, gaan die besprekingsgedeelte in hoofstuk 5 in meer besonderhede aangebied word. Die besprekingsgedeelte gaan die navorsingsbevindinge van die opvoeders en skoolhoofde met die literatuur verweef en dit geïntegreerd aanbied aan die hand van die geïdentifiseerde temas wat uiteengesit is in tabelle 4.1 en 4.2.

Tabel 4.1 Temas en kategorieë ten opsigte van fokusgroeponderhoude met laerskoolopvoeders

TEMAS	KATEGORIEË
1. Hindernisse	<ul style="list-style-type: none"> • Identifisering • Intern & Ekstern • Opleiding
2. Leerondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> • Rolspelers • Ondersteuningspraktyk
3. Beleidsaangeleenthede	<ul style="list-style-type: none"> • Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) • Inklusiewe onderwys

4.2.1 Fokusgroeponderhoude met laerskoolopvoeders

4.2.1.1. *Hindernisse*

In hierdie studie is hindernisse as eerste tema geïdentifiseer. Hindernisse kan omskryf word as belemmerings in die weg van toepaslike onderrig vir leerders wat begaafd is. Die geïdentifiseerde hindernisse in hierdie studie kan in drie kategorieë onderskei word, naamlik identifisering, interne en eksterne hindernisse en opleiding. Die insette en kommentaar van die laerskoolopvoeders word vervolgens bespreek.

• **Identifisering**

Die meeste opvoeders het gemeld dat leerders wat begaafd is kenmerkende eienskappe toon wat hulle duidelik onderskei van ander leerders van hulle ouderdomsgroep. Opvoeder A1 beskryf die uitsonderlike eienskappe soos volg: *Wat ek ook ervaar het met begaafde kinders is [dat so] 'n kind jou verras elke keer met wat jy [opvoeder] aanpak. Jy kan bykans nie dink 'n kind is tot dit in staat nie.* Die meeste opvoeders het beaam dat hulle dikwels verstom is deur sulke leerders se vermoëns. Netso meen opvoeder A2 dat hierdie uitsonderlike prestasie en gedrag gekoppel kan word aan alle funksioneringsterreine van die leerder wat begaafd is. Opvoeder A2 beskryf so 'n leerder as *'n mens wat in alles bo verwagting presteer.* Opvoeder A6 voer hierdie

standpunt verder met die volgende kommentaar: *‘n begaafde [is] iemand wat op alle terreine, of dit nou sport of nou akademies of kuns of enigiets is, hy staan net uit.*

Uit die deelnemende opvoeders se data blyk dit dat die tipiese eienskappe van leerders wat begaafd is hand-aan-hand loop met opvallende gedrag en uitsonderlike prestasie. Volgens die opvoeders vergemaklik sulke kenmerkende gedrag die identifiseringsproses. As voorbeeld van hierdie tipiese eienskappe lewer opvoeder B3 die volgende kommentaar:

Ek sou sê as jy miskien iets aanbied, ‘n nuwe les of iets... dan is dit daai kind wat sommer dadelik snap, of wat vir jou eintlik meer kan vertel van dit wat jy nou besig is om aan te bied. Hy’s eintlik so te sê, hy weet meer as die ander kinders van dit wat aangebied word. Hy kan vinnig dink. Hy snap, hy’s baie vinnig van begrip... Ek praat nou van akademiese begaafdheid (Opvoeder B3).

Die meerderheid opvoeders het saamgestem dat leerders wat begaafd is hulself in ‘n mate identifiseer, aangesien hulle ver uitblink bo die ander leerders in die klaskamer. In teenstelling hiermee stel opvoeder A3 dit in die volgende gedeelte duidelik dat leerders wat begaafd is nie noodwendig altyd net positiewe kenmerke van begaafdheid openbaar nie, want: *partykeer is jou aggressiefste kind jou begaafdeste kind... toe hy nou later sy voete kon vind, sosiaal en so aan, het hy ag man, ek wil nie sê gevlieg nie, hy het ge-“soar” bo alles uit! En ek meen hy was ‘n “lost case”.* Leerders kan soms eers op ‘n latere stadium van sosiaal-emosionele ontwikkeling blyke gee van begaafdheid.

Die kompleksiteit wat daar bestaan in die onderskeid tussen konsepte soos begaafdheid en talent is doelbewus beklemtoon in die vraag wat opvoeder A3 gestel het: *Waar lê die [skeidings]-lyn tussen begaafdheid en ‘n goeie, ‘n groot talent?* Opvoeder A2 voer die kompleksiteit-standpunt verder deur die volgende kommentaar te lewer: *Begaafdheid het baie keer ook te doen met waar jy woon, waar jy grootgeword, waar jy gestimuleer word... Dit wat jy is vandag het baie keer te doen met jou blootstelling wat jy gekry het....* Dit blyk dan ook uit die data dat die omgewing ‘n deurslaggewende rol speel in die wyse waarop begaafdheid gerealiseer en geïdentifiseer word. Die data toon duidelik dat die manifestering van begaafdheid ‘n komplekse verskynsel is wat ‘n direkte impak het op die wyse hoe leerders wat begaafd is geïdentifiseer en gedefinieer word.

Begaafdheid is weliswaar nie 'n konsep wat maklik identifiseerbaar is nie, aangesien leerders wat begaafd is baie van mekaar kan verskil.

Die meeste opvoeders het aangevoer dat daar verskillende tipes begaafdheid bestaan. Dit is die beste verwoord in die respons van opvoeder B3: *Daar is mos verskillende tipes begaafdes? Die kind kan (soos gesê word) akademies begaafd wees of begaafd as 'n sokkerspeler of so [iets wees]. Nou ek sal sê dis 'n kind wat uitstaan bo die ander, wat rêrigwaar bo sy vlak uitstyg.* Opvoeder B7 het weer gemeld dat daar in die verlede hoofsaaklik net erkenning gegee is aan akademiese begaafdheid, en nie aan ander tipe begaafdheid nie. Nie alle opvoeders het saamgestem dat leerders wat begaafd is noodwendig oor 'n hoër IK (intelligensie-kwosiënt) beskik in vergelying met die res van hulle ouderdomsgroep nie. Hierdie standpunt word veral deur opvoeder B3 ondersteun wat oortuig is dat leerders wat begaafd is ook op ander gebiede, bo en behalwe akademie, begaafd kan wees. *Hy is nie noodwendig uhm jou akademies begaafde kind nie. Hy sukkel met skoolwerk, maar hy staan uit in sport. So ek sal sê daai is sy begaafdheid, maar hy het nie noodwendig 'n hoë IK nie* (Opvoeder B3).

Nog 'n bydraende faktor tot die kompleksiteit van begaafdheid is dat leerders wat begaafd is uit diverse kontekste afkomstig is. Volgens die opvoeders het dit 'n direkte invloed op die wyse waardeur begaafdheid in die leerder verwesenlik word. Volgens die opvoeders is die realisering van begaafdheid grotendeels afhanklik van ondersteuning van alle rolspelers, asook geskikte omgewingsfaktore waarin leerders wat begaafd is kan ontwikkel. 'n Interessante respons, gelewer deur opvoeder A1, dui daarop dat geslag ook 'n rol speel in die identifisering van leerders wat begaafd is, aangesien: *seuns en dogters [hulle] ook van mekaar [kan] onderskei, want dogters wys hulle begaafdheid baie gouer as seuns.*

- **Interne hindernisse**

Opvoeders is van mening dat dit noodsaaklik is om leerders wat begaafd is se emosionele ontwikkelingsvlak in ag te neem wanneer daar aanpassings gemaak word vir hulle optimale leerondersteuning. Opvoeder A1 het ervaar dat leerders wat begaafd is dikwels nie ekstra werk wil doen nie, want *hulle bly nog steeds 'n kind al het hulle besondere vermoëns.* Vroeë identifisering van sulke leerders is noodsaaklik, maar

indien hierdie leerders nie emosioneel ryp is vir hoogstaande uitdagings en funksionering nie, kan dit die leerder se leerproses en emosionele welstand benadeel. *Die kind is dalk emosioneel, uhm, nie op so 'n vlak dat hy wel ekstra werk of ekstra goed kan baasraak op daardie oomblik nie* (Opvoeder A2). Opvoeder A4 beaam die laasgenoemde stelling deur die volgende kommentaar te lewer:

Dis maklik om 'n kind te identifiseer, maar dis baie moeiliker om 'n graad 1 geval, om 'n graad 1 of 2 kind alleen biblioteek toe te stuur. Dis onmoontlik. Hy kan homself nog nie help daar nie. So dis miskien baie makliker, sou ek dink, in die hoërskool om vir daai kinders meer geleentheid te gee as wat dit sou wees in 'n laerskool (Opvoeder A4).

Die belangrikheid van EI (emosionele intelligensie) en die noodsaaklikheid dat dit ook in ag geneem behoort te word tydens die identifisering en toepaslike leerondersteuning van leerders wat begaafd is, is deur die opvoeders beklemtoon. Dikwels is leerders wat begaafd is se emosionele ontwikkeling nie noodwendig op dieselfde ontwikkelingsvlak is as die kognitiewe nie. Opvoeder A4 is van mening dat leerders wat begaafd is: *...beslis 'n baie, baie hoë IK het...* maar dat *die belangrikheid van emosionele intelligensie nie onderskat [behoort] te word nie* (Opvoeder A4).

Sommige opvoeders erken dat hulle nie die vermoë of tyd het om binne die huidige klaskamersituasie te individualiseer nie. Wat hier besonder opvallend is, is die negatiwiteit van sommige opvoeders ten opsigte van hulle professie. Hierdie opvoeders voel oorweldig en afgestomp in hulle professie. Die toenemende hindernisse en uitdagings in die klaskamer laat hulle met 'n gevoel van magteloosheid.

Tydens die fokusgroeponderhoude het opvoeder B6 erken dat opvoeders oor die algemeen meer tyd aan selfondersoek behoort te bestee. Daarom vra laasgenoemde opvoeder die volgende: *Doen ek maar genoeg om daai begaafde kind of daai kind wat... beter presteer as die ander kind, doen ek genoeg om daai kind te stimuleer?* (Opvoeder B6). Volgens opvoeder B6 behoort hierdie selfondersoek net tot voordeel van leerders wat begaafd is te wees, aangesien dit daartoe kan lei dat opvoeders groter begrip vir hul eie leemtes en sterkpunte kan ontwikkel wat gevolglik kan lei tot verbeterde en meer toepaslike begaafdheidsonderrig.

- **Eksterne hindernisse**

Beide fokusgroeponderhoude het daarop gedui dat hindernisse 'n dominante tema is in die Suid-Afrikaanse klaskamerkonteks. Opvoeders getuig dat hulle al hoe meer uitgedaag word deur die klasgrootte en die toenemende leerderdiversiteit. Opvoeder A2 verwoord dit die beste deur die volgende respons te lewer: *In sekere skole is daar so baie kinders in een klas, [dat] die juffrou eenvoudig net nie by daai kind [leerder wat begaafd is] ook ekstra [kan] uitkom nie.*

Dit is duidelik dat die meeste opvoeders oorweldig voel deur die groot leerdertal in elke klaskamer en die eise wat daarmee gepaard gaan. In hierdie verband stel opvoeder A1 dit duidelik:

Hulle gaan nie nog aandag gee aan begaafdheid nie... Dis maar net logies. Ek sit in die praktyk. Ek weet wat gebeur as jy met 46 kinders sit. Hulle gaan nie ekstra nog, hulle is bitter dankbaar vir begaafdheid en 'n kind wat 'n ding kan doen en kan reg doen, maar ek sê nou vir jou, as ek nou dink aan die deursnee skool, as hulle so sukkel met so baie dinge, gaan hulle nie begaafdheid ook nog ekstra bybring nie (Opvoeder A1).

So ook blyk dit uit die data dat daar in die huidige klaskamer meer tyd bestee word aan leerders wat leeruitdagings ervaar in vergelyking met leerders wat begaafd is. Die meeste opvoeders is bewus daarvan dat hulle leerders afskeep wat begaafd is. Hulle het sonder huiwering erken dat hulle net nie die tyd en energie het om ook nog individuele aandag aan leerders te skenk wat begaafd is en wat reeds suksesvol op hulle eie kan funksioneer nie. As voorbeeld hiervan getuig opvoeder B7 die volgende: *Ja, die onderwyser skenk meer aandag aan die swak leerders as wat sy aan die begaafde kan skenk...*

Dit blyk uit die data dat portuurdruk 'n nadelige impak kan hê op die optimale funksionering van leerders wat begaafd is. Verskeie opvoeders (A1, A3 en A4) getuig dat leerders wat begaafd is dikwels in hulle strewe na sosiale aanvaarding, doelbewus onderpresteer ten einde sosiaal te konformeer en sodoende hulle selfbeeld te verbeter.

Ek sal vir 'n kind iets ekstra gee om te doen of vir hom biblioteek toe stuur, maar hy wil tussen die ander wees, né? En die reël in die klas is

dat hy daai takie wat almal moet doen eers moet klaarmaak en dan biblioteek toe gaan, of rekenaarklas toe gaan, en om nog iets te gaan doen. Omdat hy dan nou nie anders wil wees nie, werk hy baie stadig, want hy wil nie daar uitkom nie... Hy wil nie wegbeweeg uit die klas uit nie. So het ek al ondervind... Dis 'n leemte (Opvoeder A4).

Die meeste deelnemende opvoeders is van mening dat swak sosio-ekonomiese omstandighede 'n besliste impak het op die realisering van die potensiaal van leerders wat begaafd is. Opvoeder A2 het die volgende situasie geskets as bewys van die effek wat 'n bepaalde konteks op 'n kind het: *Ek het byvoorbeeld 'n seuntjie gehad wat onder die bank weggekruip het. Uhm, hy het in so 'n milieu grootgeword dat dit vir hom moeilik was om in die skool te funksioneer tussen ander kinders.*

Aangesien leerders onlosmaaklik aan hulle sosio-ekonomiese konteks verbind word, kan 'n tekort aan geleenthede en swak omstandighede 'n demper plaas op leerders se motiveringsvlakke. Opvoeder B3 verwoord hierdie situasie ten beste in die volgende respons: *Baie kere word begaafdheid gestrem deur hulle, uhm, huislike omstandighede [of] deur omstandighede in die omgewing. Dis wat baie keer die begaafde kind strem dat hy nie kan, uhm, uitstyg bo sy omstandighede nie, dat hy nie kan presteer nie.* Opvoeder B5 getuig dat die meeste ouers in die skoolgemeenskap met finansiële probleme worstel en gevolglik *nie finansiël in staat is om daai kind [leerder wat begaafd is] te kan help nie.*

Opvoeders ervaar dat die meeste hoofstroomklaskamers gekenmerk word deur 'n tekort aan hulpbronne (fisies en menslik). *Leermateriaal wat aangebied word, [is] dalk nie vir hulle [die leerders wat begaafd is] genoegsaam stimulerend nie... 'n uitdaging vir hulle nie. Dan lê dit by die onderwysers se skuld, dat ons moet meer differensieer (Opvoeder A2).* Dit versterk hierdie gevoel van magteloosheid wat die meeste opvoeders tans ervaar. Opvoeder A5 het spesifiek getuig dat die skool se omstandighede uitdagend kan wees omdat daar nie noodwendig 'n biblioteek of rekenaarsentrum in elke skool beskikbaar is nie. Gevolglik geniet alle leerders nie noodwendig dieselfde onderwys-geleenthede nie.

Die meeste opvoeders het beaam dat die Onderwysdepartement hulle oorlaai met administratiewe werk en eise. Opvoeder B8 erken dat die klaskamerrealiteite dit nie makliker maak vir die opvoeder om doeltreffend aan alle leerders aandag te skenk nie:

Ek kan nog by sê dat daar soveel druk op ons as onderwysers geplaas word dat ons moet bewys lewer [van] wat het ons gedoen om die swakker leerder te help... Want hier is mos nou vreeslike druk om die leerder wat sukkel te help. Dit neem soveel van ons tyd in beslag dat ek geen tyd oor het vir die begaafde leerder nie... Nee, dis baie sleg. Ek is baie gefrustreerd, want 'n mens wil, ek wil graag vir hulle [leerders wat begaafd is] soveel kan doen soos wat ek vir my meer-tyd leerlinge doen, [maar] ek kan nie. Ek kan nie met 'n klas van agt-en-dertig nie... (Opvoeder B8).

Opvoeders word só oorweldig deur hierdie eise dat sommige selfs so ver gaan as om die skuld op die heersende sisteem te plaas (Opvoeder B6). Daarom getuig opvoeder A2 die volgende: *In ons dag wat uit admin en als bestaan, is daar vir die juffrou omtrent net tyd om aan die kinders leerondersteuning te gee [en] nie aan die begaafde kind ook nog aandag te gee nie (Opvoeder A2).* Gevolglik ervaar sommige opvoeders 'n gevoel van persoonlike skuld, aangesien hulle nie genoegsame aandag aan alle leerders se leerbehoeftes kan skenk nie. Die meeste opvoeders is van mening dat alle opvoeders eintlik ook veronderstel is om 'n pad te stap met leerders wat begaafd is. *Ek bedoel as hy so vroeg as moontlik geïdentifiseer is, kan 'n mens die begaafdheid so hou sodat hy nie, soos wat jy nou sê, deur die sisteem vervalte raak en die syfer [gevolglik] sê dat hierdie leerder kom nooit iewers uit nie (Opvoeder A2).*

Verskeie opvoeders het ook erken dat hulle gevoelens van skuld ervaar, omdat hulle doelbewus sommige leerders moet afskeep, sodat hulle by al hulle ander verantwoordelikhede kan uitkom. In hierdie verband getuig opvoeder A6 die volgende:

Ek voel mens moet die ondersteuning en die verryking, ja die verryking en ondersteuning moet dieselfde wees, vir die begaafde kind, want die begaafde kind het net soveel, moet net soveel gestimuleer word soos wat 'n mens gewoonlik die kind wat die aandag nodig het [stimuleer]. 'n Mens is geneig om gewoonlik daai kind wat sukkel meer te help.

Vanweë druk om bewys te lewer van intervensies vir die swakker leerder word die leerbehoefte van leerders wat begaafd is dikwels oorgesien. *Die groot groep kinders wat jy moet trek, optrek, net om op standaard te kom, dink ek is regtig tot nadeel van die begaafde* (Opvoeder A3). Opvoeder B8 het ook getuig dat leerders wat begaafd is rede het om uiters gefrustreerd te wees met die huidige klaskamersituasie, want leerders wat sukkel *vat soveel meer tyd van jou dat daar op die ou einde van die dag, nie tyd is om regtig aan hulle [leerders wat begaafd is] te gee nie.*

Sommige opvoeders het selfs getuig dat hulle skole al hoe meer onderrigtyd inperk vir fondsinsamelings en sosiale aktiwiteite, aangesien dit finansiële voordele inhou. Hoe minder onderrigtyd in die klaskamer, hoe minder geleentheid is daar om leerders wat begaafd is se potensiaal te ontgin. Opvoeders word gevolglik al hoe meer genoodsaak om self in te spring, selfs onderrigtyd in te perk, sodat daar vir leerders geleenthede geskep kan word. *Kyk daar by ons skool ook, as ons onderwysers nie maar inspring en geld help insamel vir die kind nie, dan gaan daar ook niks van kom nie* (Opvoeder B5).

‘n Tekort aan kennis en toepaslike blootstelling veroorsaak verder ook dat leerders wat begaafd is nie toepaslike onderrig ontvang nie. ‘n Onvermoë om hierdie leerders voldoende te identifiseer kan daartoe bydra dat sulke leerders se potensiaal nooit ten volle verwesenlik word nie. ‘n Tekort aan kennis en toepaslike onderrigmetodes kan selfs ‘n gevoel van magteloosheid by die opvoeder veroorsaak. In hierdie verband stel opvoeder A1 dit duidelik:

Ek dink nie hulle het ons vreeslik voorberei op hulle [leerders wat begaafd is] nie, maar hulle het ons daarvan vertel. Dan moet ek sê ek is seker 20 jaar terug opgelei en die res was ervaring, maar hulle het vir ons vertel van begaafdheid en so... maar ons is nie [spesifiek vir daardie aspek] opgelei nie. ‘n Mens leer net deur jou jare van ondervinding.

Opvoeder A4 is van mening dat haar opleiding hoofsaaklik gefokus het op die gemiddelde en laer funksionerende leerder – die leerders wat leeruitdagings ervaar. *Niemand [het] ooit vir my geleer hoe pak jy die begaafde kind nie* (Opvoeder A4). Dit blyk uit die data dat opvoeders nie net boeke-kennis benodig nie. Opvoeder A2 is van mening dat ook *...praktykervaring moet vir my help. Dit help nie jy het die boeke-kennis en jy weet nie wat om te doen daarmee nie.* Vir leerders wat begaafd is kan die

onkunde van opvoeders gevoelens van frustrasie en verveeldheid ontlok, wat selfs kan lei tot hulle vroeë skoolverlating. *Dit is omdat die mense nie opgelei is in die begaafde kind nie, en dan gaan dit [die leerder wat begaafd is] verlore iewers* (Opvoeder A6).

Die meeste opvoeders het aangevoer dat gedragsprobleme 'n groot dilemma is in die huidige klaskamerkonteks, aangesien dit nie net die onderrigproses inhibeer nie, maar ook verhoed dat leerders optimaal kan ontwikkel. *Ons het verskriklik baie dissipline-probleme en daai outjie wat wil werk, hy word partykeer afgehaal deur daai kind wat nie wil werk nie* (Opvoeder B3). Daarvan getuig opvoeder B5 ook in die volgende respons:

Al wat ek doen as ek so 'n begaafde kind het dan gaan ek vir hom 'n bietjie meer werk gee. Ek gee vir hom moeiliker werk wat hy moet leer en so aan, want byvoorbeeld, as jy nie 'n begaafde kind besig hou nie, dan gaan jy 'n lastige kind kry. So jy moet vir hom altyd nuwe dinge leer. Onderwysers wat hulle [leerders wat begaafd is] gehad het, sy kon nie vir hulle verder bring nie, met die gevolg dat sy 'n probleemklas gehad het met hulle, want sy kon nie [verder nie]. As jy 'n begaafde kind het dan moet jy werk met die kind (Opvoeder B5).

Onbetrokke ouers dien as hindernis in die optimale ontwikkeling van alle leerders. Dit het ook 'n nadelige effek op die opvoeder, aangesien die opvoeder nie alleen verantwoordelik is vir die ontwikkeling van die leerder wat begaafd is nie. Opvoeder B2 getuig dat sy dikwels moedeloos en gefrustreerd raak wanneer ouers glad nie medeverantwoordelikheid wil aanvaar vir hulle kind se ontwikkeling nie. Dit maak die opvoeder se werkslading soveel groter. Opvoeder B3 ondersteun hierdie standpunt in die volgende respons:

En dan nog 'n ding is die ouerondersteuning. Ons kry niks ondersteuning van die huis af nie. Dis [net] een of twee kinders se ouers wat jou ondersteun. Kyk maar as jy klasvergadering hou. Die outjie se ouers wat jy daar wil hê, hulle kom nie. So dit is, dit is rêrigwaar... wat daai begaafde kind se prestasies strem (Opvoeder B3).

Opvoeders is ook van mening dat onnodige ouerdruk die uitnemende prestasie van kinders wat begaafd is kan inhibeer. Volgens opvoeder A7 kan hierdie druk ontstaan as gevolg van onkunde. *Baie ouers het 'n miskonsepsie né, mens sê mos so, van*

begaafdheid. Hulle sal byvoorbeeld vir jou sê maar my kind is so en so by die huis, hoekom is hy dan só by die skool? (Opvoeder A7). In teenstelling met hierdie ouerdruk getuig opvoeder A4 dat daar tog ouers is wat dankbaar is dat die skool hulle kind se besondere leervermoëns probeer stimuleer. Opvoeders besef *daar is perke, daar is so baie ander dinge wat ook in 'n klas gebeur. Ja, so daar is definitief ouers wat druk uitoefen, maar nie die meerderheid nie* (Opvoeder A4). Ouers se onkunde oor begaafdheid kan gevolglik ook addisionele druk op opvoeders plaas om bewys te lewer van toepaslike voorsiening en doeltreffende aanpassings vir hulle kind.

Alhoewel opvoeders in die praktyk met hindernisse gekonfronteer word, blyk dit tog dat talle opvoeders nie bereid is om tou op te gooi nie. In hierdie verband getuig opvoeder B6 dat die geloofsaspek van haar lewe (spirituele dimensie), haar in staat stel om die daaglikse stresfaktore beter te hanteer. *Ek vra elke dag vir die Here, Here help my net deur hierdie dag. Ek vat dit dag vir dag en ek is nog baie lank lus vir die onderwys* (Opvoeder B6). Ander opvoeders soos opvoeder B7 druk deur, omdat hulle steeds passievol is oor die onderwys. *Ek voel sommige dae moeg, maar ek wil nie iets anders doen nie. Ek wil met 'n kind werk* (Opvoeder B7).

• Opleiding

Die deelnemende opvoeders is oortuig dat hulle 'n deurslaggewende rol speel in die identifisering en leerondersteuning van leerders wat begaafd is. Die meeste opvoeders is ook van mening dat hulle nie genoegsame effektiewe en toepaslike opleiding ontvang het in die identifisering en onderrig van leerders wat begaafd is nie. As bewys hiervan word die respons van opvoeder B3 vervolgens aangehaal:

*Niemand het vir jou gesê hoe jy daardie begaafde kind moet hanteer nie.
Jy skrik jou dood. Hier kom jy in die skool en die kind is slimmer as jy.
Niemand het vir jou geleer hoe om hom te hanteer nie* (Opvoeder B3).

Hierdie tekort aan kennis en blootstelling aan begaafdheidsonderwys is 'n groot struikelblok. Dit kan lei tot die ignorering en uitsluiting van die leerbehoefte van leerders wat begaafd is. Dit veroorsaak dikwels ook 'n skuldgevoel by opvoeders, omdat hulle graag meer wil doen vir leerders wat begaafd is, maar nie beskik oor die gespesialiseerde en parate kennis of die nodige hulpbronne nie.

Opvoeders is van mening dat die vroeë identifisering van leerders wat begaafd is uiters belangrik is. Gevolglik getuig sommige opvoeders dat dit in hulle voordiensopleiding aangespreek behoort te word, aangesien grondslagfase-opvoeders die geleentheid het om die eerste formele fondament te lê vir leerders wat begaafd is. Opvoeder A4 het genoem dat daar tydens hulle voordiensopleiding hoofsaaklik gefokus is op die gemiddelde en swakker funksionerende leerder. Gevolglik is daar tydens die opleiding meestal aandag geskenk aan leerondersteuning en intervensieprogramme. In teenstelling hiermee getuig opvoeder A2 dat die meeste opvoeders tans aangewese is op vaardighede wat hulle in die dag-tot-dag praktyk geleer het. Tesame met praktyk-ervaring poog opvoeders ook om boeke en artikels te lees ten einde leerders wat begaafd is meer effektief te probeer onderrig (Opvoeder A2). Volgens die meeste opvoeders is dit egter nie voldoende nie. Daarom stem opvoeders saam dat spesifieke opleiding en kennis benodig word vir die onderrig van leerders wat begaafd is.

Sommige deelnemers is van mening dat die vorige onderwysbedeling hulle meer blootstelling gegee het aan begaafdheidsonderrig en toepaslike opleiding. Volgens hulle was daar toe meer doeltreffende sisteme wat spesifiek daarop gerig was om sulke leerders te onderrig en toepaslik te ondersteun.

4.2.1.2 *Leerondersteuning*

In hierdie tweede tema word leerondersteuning aangebied as noodsaaklike hulp aan alle leerders. In hierdie verband moet leerders wat begaafd is, ook figureer as wat spesifieke ondersteuning benodig sodat hulle optimaal kan ontwikkel en presteer. Hierdie tema word in twee kategorieë verdeel, naamlik rolspelers en ondersteuningspraktyk. Die insette en kommentaar van die laerskoolopvoeders oor leerondersteuning vir leerders wat begaafd is word vervolgens uiteengesit.

- **Rolspelers**

Leerders wat begaafd is word omring deur verskillende rolspelers in die samelewing wat elk 'n belangrike funksie vertolk in die optimale ontwikkeling van sulke leerders se potensiaal. Ondersteuners van leer sluit opvoeders, ouers, spesialiste en ander kundiges in, asook die leerders self. Opvoeders beskou hulself as deurslaggewende

rolspelers, aangesien hulle op 'n daaglikse basis die geleentheid het om leerders wat begaafd is met toepaslike leerondersteuning te onderrig en te ontwikkel. Tydens die onderhoude het die meeste opvoeders beaam dat leerders wat begaafd is slegs optimaal kan ontwikkel indien alle rolspelers saamspan en 'n gedeelde verantwoordelikheid aanvaar vir daardie leerders se optimale ontwikkeling. In die vorige tema (hindernisse) het die meeste opvoeders aangedui dat ouers meer betrokke behoort te wees by hulle kinders se ontwikkeling. Die onbetrokkenheid van ouers is uitgewys as een van die grootste hindernisse in die optimale ontwikkeling van leerders wat begaafd is (Opvoeders B2 en B3).

Vanweë onkunde loop sommige opvoeders gevaar om leerders wat begaafd is ontoepaslik te onderrig. Dit impliseer 'n groot verlies vir die kind en samelewing. Opvoeders erken dat hulle nie voldoende opgelei is om met hierdie leerders te werk nie. Daarom weet hulle nie of hulle *veel meer kan doen nie* (Opvoeder A3). In die huidige Suid-Afrikaanse klaskamer probeer die meeste opvoeders die massa leerders onderrig deur gelyke onderwysvoorsiening aan alle leerders te bied. Dan kry leerders wat begaafd is nie altyd die optimale leerondersteuning wat toepaslik is vir hulle besondere leervermoëns nie. Onkunde by rolspelers (veral opvoeders en ouers) kan ook daartoe lei dat die leerbehoeftes van leerders wat begaafd is nie reg verstaan en aangespreek word nie. Eenvormige onderrig of te wel massa-onderrig, is volgens opvoeder A8 nie geskik vir die optimale ontwikkeling van leerders wat begaafd is nie.

Rolspelers hoef self nie begaafd te wees om leerders wat begaafd is effektief te ondersteun nie. As bewys van hierdie stelling getuig opvoeder A1 die volgende: *Ek wou byvoeg dat die regte onderwyser nie noodwendig ook self 'n begaafde [hoef] te wees nie.*

- **Ondersteuningspraktyk**

Die meeste opvoeders het saamgestem dat toepaslike opleiding in begaafdheidsonderwys 'n groot leemte in hulle opleiding was. Die enkele aanpassings wat in die skoolpraktyk gemaak is vir leerders wat begaafd is, het bloot ontwikkel uit eie insig en ervaring. Opvoeder A2 getuig dat hierdie aanpassings die volgende insluit: *...definitiewe ekstra aktiwiteite [is] vir hulle uitgewerk en die skep van geleenthede in jou*

klas. Netso meen opvoeder B7 dat leerders wat begaafd is self ook ingespan kan word om ander leerders wat sukkel in die klaskamer te help.

Sommige opvoeders het getuig dat hulle van versnelling gebruik maak in 'n poging om leerders wat begaafd is effektief te stimuleer. As voorbeeld hiervan word die respons van opvoeder B2 aangehaal:

Ons het besluit om die vinniger leerders saam te groepeer in een klas. Hierdie leerders het bekend gestaan as leerders wat begaafd is. Ongeveer Junie, het al hierdie begaafde graad een leerders hulle graad een jaar [reeds] suksesvol voltooi. En toe, vanaf Julie tot Desember, moes ek graad twee werk [vir hulle] onderrig. Die volgende jaar het ek by die skoolhoof toestemming gekry om hierdie leerders [reeds] graad drie werk te leer (Opvoeder B2).

"So we decided to group them and we took them and put them in the one class so I can call them, those gifted kids. Roundabout June, they all finished grade 1, the grade 1 year. And then July, from July until December I had to teach them grade 2...the following year I asked the principal so that I can teach them to do grade 3" (Opvoeder B2).

Opvoeder B6 het getuig dat sy in die verlede graag vir leerders wat begaafd is verrykende werk gegee het om te doen.

Verrykende werk was baie meer uitdagend en het gevra dat hulle meer moes dink en dit het vir hulle langer besig gehou, want dit was nie net 'n gewone werkblaai van vul die antwoorde in of wat ook al nie. Hulle [die leerders] moes bietjie navorsing doen en... dit het vir hulle besig gehou (Opvoeder B6).

Wanneer toepaslike voorsiening gemaak word vir leerders wat begaafd is behoort opvoeders aanpasbaar te wees vir nuwe metodes en idees. Sommige opvoeders het getuig dat hulle sterker leerders en leerders wat begaafd is tydelik uit die klasse onttrek het en vir ekstra stimulering na die biblioteek of rekenaarklas gestuur het. Somtyds is daar ook van ouers of kundiges in die gemeenskap gebruik gemaak om met hierdie leerders te gesels oor verskillende onderwerpe. Die praktyk toon dat toepaslike onderrig

dikwels verhinder word vir leerders wat begaafd is. As bewys hiervan erken opvoeder B3 die volgende: *Ons moet mos differensieer. Jy moet met jou kind wat sterker is werk. Maar ek voel nog altyd as jy met al die ander [klaskamer-] probleme gaan sit, dan gaan jy sukkel.*

4.2.1.3. Beleidsaangeleenthede

In hierdie studie is beleidsaangeleenthede as derde tema geïdentifiseer. Toepaslike voorsiening en aanpassings vir leerders wat begaafd is, is afhanklik van die Onderwysdepartement se neergelegde beleid wat in die praktyk deur opvoeders toegepas moet word. Die tema beleidsaangeleenthede behels twee kategorieë, naamlik uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) en inklusiewe onderwys (IO). Dit word vervolgens aan die hand van die laerskoolopvoeders se kommentaar en opmerkings uiteengesit.

- **Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)**

Volgens opvoeder A1 behoort die assesseringstandaarde wat deur UGO gestel word juis bereikbaar te wees vir alle leerders en nie net vir leerders wat begaafd is nie. Opvoeder A4 is oortuig dat die leerder wat begaafd is *nog steeds sy volle potensiaal kan bereik in die stelsel, maar dat dit nie noodwendig gaan wys in sy portefeulje of in sy leerdersverslag nie*. Daar word ook getuig dat die verwesenliking van hierdie leerders se potensiaal ook afhang van die manier waarop die opvoeder die leerder wat begaafd is gaan hanteer en ondersteun en ook of hierdie leerder ontvanklik gaan wees vir die verdere ontwikkeling van sy potensiaal. Volgens opvoeder A2 maak die kurrikulum voorsiening vir leerders wat begaafd is, *maar dit is wat jy daarvan gaan maak, ek bedoel as opvoeder*. Net so getuig opvoeder B7 die volgende:

Ek dink die begaafde kind sal as OBE reg gedoen word, dan gaan dit vir hom help, want dan, daar is nie perke vir hom dan nie. Hy kan ontwikkel so ver as wat hy wil al is hy in graad een. Maar die onderwyser is natuurlik die fasiliteerder en sy moet natuurlik sorg dat daar ruimte is om so te ontwikkel (Opvoeder B7).

Volgens die opvoeders hou die kurrikulum besliste voor- en nadele in vir leerders wat begaafd is. Die voordeel van UGO is dat dit leerdergesentreerd is. Dit beteken dat

leeronderrig gefokus moet word op die spesifieke leervermoëns van leerders wat begaafd is. Onderrigmetodes word ook nie beperk nie. Daarom kan leerders wat begaafd is uiting gee aan nuwe uitvindings, metodes en skeppings. UGO bevorder alle leerders se selfvertroue, want dit bevorder onafhanklike leer. *My man is by die hoërskool en hy het vir my gesê hy ondervind dat die OBE-kindere baie meer selfvertroue het. Hulle sal maklik op 'n verhoog staan en 'n "speech" doen* (Opvoeder B7). Volgens die opvoeders is die grootste nadeel van UGO dat dit baie meer administrasie van die opvoeder verg. Alhoewel UGO selfwerkzaamheid bevorder, word dit nie altyd doeltreffend in die klaskamer geïmplementeer nie. Volgens sommige opvoeders werk UGO in teorie, maar nie in die Suid-Afrikaanse klaskamerpraktik nie. Sommige opvoeders blameer die beleidmakers: *Jy weet as jy daar bo by die kantore sit dan kan jy maklik beplan. Beplanning is mos goed, maar kom in die werklike situasie, [dan] kyk ons almal sit nou hier met dieselfde probleme* (Opvoeder B5).

Opvoeders meen dat UGO slegs suksesvol kan wees indien dit reg verstaan en toegepas word. Die onus rus op die klasopvoeder wat as fasiliteerder van UGO behoort op te tree. Opvoeder B8 is van mening dat die vorige onderwysbedeling meer toegerus en geskik was vir UGO, in vergelyking met die huidige onderwysstelsel wat te veel hindernisse in die gesig staar. Opvoeder B3 getuig ook in hierdie verband dat die regering nie net moet sorg vir gunstige sosio-ekonomiese skole nie, maar ook na skole moet omsien wat in minder gunstige omstandighede funksioneer, ten einde beleid saam te stel wat realisties, uitvoerbaar en volhoubaar is. So ook getuig opvoeder B8 die volgende:

Ek is nie so oortuig dat OBE regtig my, my begaafde kind, regtig stimuleer nie. Miskien as OBE 100% geïmplementeer kan word soos wat dit veronderstel word om geïmplementeer te word, kan dit dalk nog... maar ons in hierdie [skole]... Ons is nie model-C skole nie. Ons wat in hierdie omstandighede sit... Nee, nee ek is jammer. Nee, ek dink nie so nie. Ons kindertjies kry baie swaar en die ergste is hulle weet dit nie eens nie (Opvoeder B8).

Die huidige onderwyskurrikulum maak spesifiek gebruik van groepwerk om bepaalde leeruitkomstes te bereik. Sommige opvoeders is van mening dat hierdie groep-interaksie juis geskik is vir leerders wat begaafd is, aangesien hulle dan leierseienskappe kan

ontwikkel en toepas. Opvoeder A1 getuig dat leerders wat begaafd is juis hulle leierseienskappe in groepsverband kan ontwikkel, maar dat jy hom eers sal moet lei om die volgende vrae te beantwoord: *Hoe is ek 'n leier in die groep? Hoe gee ek mekaar geleenthede?* Opvoeder A3 wys daarop dat opvoeders sensitief behoort te wees vir die sosiale vaardighede en groepsfunksionering van leerders wat begaafd is. *As hy kan, wonderlik. Gebruik hom dan in die groep en as hy nie kan nie, het hy ook die blootstelling nodig* (Opvoeder A4). In teenstelling met laasgenoemde is opvoeder A3 skepties oor die optimale kognitiewe ontwikkeling van leerders wat begaafd is in groepsverband: *Sy sosiale vaardighede kry [hy] in 'n groep, myns insiens, uhm, afronding of dit is tot sy voordeel. Maar of hy self daardeur verryk word, het ek 'n vraag. Ek dink nie self so nie* (Opvoeder A3).

Die deelnemende opvoeders voel dat die assesseringskriteria waarvolgens leerders geëvalueer word, nie die werklike potensiaal van die leerder wat begaafd is reflekteer nie. Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) (Departement van Onderwys, 2002) word leerders volgens 'n bepaalde kodestelsel geassesseer. Die deelnemers is van mening dat hierdie kodestelsel juis 'n plafon op die leerder se potensiaal plaas, aangesien leerders geredelik die hoogste kode, naamlik 'n 4, kan bereik. Opvoeder A2 is van mening dat die *...assesseringstandaarde geskryf [is] vir jou gemiddelde kind in die klas*. Hierdie opvoeder getuig dat die kodestelsel nie van so aard is om toepaslike erkenning te verleen aan leerders wat bo die voorgeskrewe kodes presteer nie. Netso meen opvoeder A4 dat *'n kind wat goed doen in die beste dinge in die klas, hulle kry almal viere. So die een wat begaafd is kan nie meer as 'n 4 kry nie. So in die leerdersverslag gaan niemand kan sien die kind is begaafd of nie begaafd nie*. Dit impliseer dat 'n leerder wat net baie hard werk, dieselfde erkenning ontvang as 'n leerder wat besonder begaafd is. Volgens die meeste opvoeders kry leerders wat begaafd is nie die geleentheid en ruimte om top-prestasies te lewer waaraan erkenning verleen word nie. Hierdie kodestelsel kan ook die motiveringsvlakke van sulke leerders inhibeer aangesien hulle nie erkenning kry vir hulle uitmuntende prestasies nie.

- **Inklusiewe onderwys**

Die meeste opvoeders het aangedui dat hulle bekend is met die term inklusiewe onderwys. Dit was tydens die loodsprojek duidelik dat alhoewel opvoeders getuig het

dat hulle die teoretiese kennis van die term inklusiewe onderwys verstaan, daar nog heelwat onsekerhede en uiteenlopende menings daaroor was. Sommige opvoeders het genoem dat hulle nie bewus is van enige visie of missie-verklarings in hulle skole wat erkenning gee aan inklusiewe onderwys nie: *Nee, daar staan niks van inklusiwiteit nie* (Opvoeder B3) en *Daar was nog niks bespreek eers van inklusiwiteit nie* (Opvoeder B6).

Die opvoeders het almal getuig dat die realiteite van die huidige klaskamerkonteks hulle verhinder om die inklusiewe beginsels in die praktyk te implementeer. Opvoeder A2 het uit ervaring meegedeel dat sy wel opleiding in inklusiewe onderwys ontvang het, maar dat toe dit by die toepassing daarvan kom, dit 'n ander saak was. Opvoeder A2 getuig hieroor:

Al het jy al daai bemaagtiging gekry en jy is ge-“psyche” vir hierdie sessie, as jy dit nog nie ervaar het nie, “hands in”, “deep in” nie, dan is dit wat die ideologieë en die mense by die universiteit vir [‘n] mens vertel, en dit wat in die praktyk aangaan, twee totaal verskillende goed (Opvoeder A2).

Opvoeder A7 het ook gevoelens van magteloosheid uitgespreek in die volgende kommentaar:

Ons moet aan soveel goed aandag gee. Ons sit ook met daai taalprobleem... Dan gaan jy eintlik nie daai begaafde kind stimuleer nie. Kan [stimuleer] nie, want jy het nou ‘n klomp goed, behalwe jou klas wat so groot is. Jy het Xhosa kinders [wat] nie Engels verstaan nie, wat nie Afrikaans verstaan nie (Opvoeder A7).

Opvoeders voel magteloos omdat *daar word te min na die onderwyser in inklusiewe onderwys gekyk [word] en ‘n mens [opvoeder] het beperkte vermoëns en kragte...* (Opvoeder A1). So ook getuig opvoeder A3 die volgende oor die voor- en nadele van inklusiewe onderwys:

Dis goed as ‘n klas weet daai, uhm, daai maatjie is anders, maar sy kan ook saam met ons kom. Daai een is goed. Ek dink partykeer net die, uhm, dit vat te veel van jou energie weg, want dit is dikwels... daai ouens wat op die ou einde jou meeste aandag verg. Jy weet, wat jy eintlik half eerder aan die groep sou wou gee.

Sommige opvoeders is oortuig dat daar meer nadele as voordele aan inklusiewe onderwys verbonde is, omdat daar te veel hindernisse in die huidige Suid-Afrikaanse hoofstroomklaskamers is. In hierdie verband getuig opvoeder A2 die volgende:

Wat ek voel is inklusiewe onderwys is goed as mens almal wil insluit en al daardie tipe goed... Daar's 'n groot skeidslyn tussen wanneer raak dit vir die onderwyser 'n probleem, vir die skool 'n probleem, om die kind te akkommodeer. Wanneer is die kind gemaklik met sy omgewing, gemaklik met dit. Mens fokus so baie keer net op daai kind en jou res van jou klas gaan daarmee heen... Dan mis dit eintlik die doel wat daar moet wees met inklusiewe onderwys. Dit moenie so op die ou end dan 'n leerhindernis in jou klas [word] omdat jy daai kind akkommodeer in jou klas nie (Opvoeder A2).

Opvoeders voel ook nie ten volle toegerus vir die eise van die inklusiewe klaskamer nie: *Ek dink uh 'n mens moet eers ervaring hê van iemand wat in jou klas is wat inklusiewe onderwys nodig het, voordat jy regtig 'n goeie prentjie daaroor kan hê (Opvoeder A2).* Hierdie onsekerhede en frustrasie lei daartoe dat opvoeder A1 die volgende stelling maak: *Inklusiewe onderwys kan geweldig skade aan 'n onderwyser doen. Ek sê vir jou onderwysers is nie gereed daarvoor nie (Opvoeder A1).* So ook getuig opvoeder B8: *Ons is op die oomblik glad nie ge-“gear” daarvoor nie. Ek kan glad nie, as hulle dit [inklusiewe onderwys] nou moet inbring, dink ek dit [is] die grootste chaos... Hulle kan dit [leerders wat gestremd is] nie op ons afgooi nie. Dit gaan baie traumaties wees (Opvoeder B8).* Opvoeder B4 meen dan ook *Hulle moet ons bemagtig as hulle wil hê ons moet inklusiewe onderwys toepas. Die WKOD moet ons bemagtig.*

4.2.2 Individuele onderhoude met skoolhoofde

Tabel 4.2 Temas en kategorieë ten opsigte van individuele onderhoude met skoolhoofde

TEMAS	KATEGORIEË
1. Hindernisse	<ul style="list-style-type: none"> • Identifisering • Intern & Ekstern • Opleiding
2. Leerondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> • Rolspelers • Ondersteuningspraktyk
3. Beleidsaangeleenthede	<ul style="list-style-type: none"> • Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) • Inklusiewe onderwys

Allereers word die temas en kategorieë bespreek wat tydens die individuele onderhoude met die skoolhoofde geïdentifiseer is. Agt deelnemende skole se hoofde is genader vir individuele onderhoude. Daarna is die onderhoude getranskribeer en ontleed ten einde die temas en kategorieë uit die data te identifiseer. Laastens word die temas en kategorieë aangedui.

Alhoewel die deelnemers se kommentaar en insette in terme van inhoud individueel verskil, is dit belangrik om daarop te let dat die temas en kategorieë wat in sowel die opvoeders as skoolhoofde se data geïdentifiseer is, heeltemal met mekaar ooreenstem.

4.2.2.1. *Hindernisse*

In hierdie studie is hindernisse as eerste tema geïdentifiseer. Dit stem grootliks ooreen met dié van laerskoolopvoeders se sienings (sien afdeling 4.2.1.1). Hindernisse kan in drie kategorieë onderskei word, naamlik identifisering, interne en eksterne hindernisse, asook opleiding. Vervolgens word die insette en kommentaar van die skoolhoofde bespreek.

- **Identifisering**

Begaafdheid is 'n konsep wat verskillend geïnterpreteer word deur verskillende mense. As bewys hiervan het die skoolhoofde verskillende sienings oor begaafdheid openbaar. Skoolhoof H1 getuig die volgende oor leerders wat begaafd is: *So dis in kort hoe ek begaafdheid sou wou bestempel. [Dit is] iemand met 'n spesifieke gawe in 'n spesifieke rigting en 'n vaardigheid wat natuurlik deur onderrig en leer deur die insette van 'n onderwyser verder ontwikkel kan word.* Hierdie hoof meen dat talent of vaardigheid só ontwikkel behoort te word dat dit juis tot voordeel van die gemeenskap en wyer wêreld moet kan dien (Skoolhoof H1). Netso getuig skoolhoof H7:

Dis 'n leerder wat op akademiese gebied, vaardighede [en] kennis uitoefen wat uitstaan bo die normale standaard, wat die gemeenskap vandag grond op sekere gegewe statistiek, wat ons as die standaard beskou. Dis 'n leerder wat dinge doen of sê wat mens kan sien is 'n aanwinst vir die gemeenskap en sal voortbou op oplossings vir probleme wat ons ondervind.

Skoolhoof H3 is van mening dat begaafdheid op verskillende gebiede soos akademie, kulturele of sportgebied geïdentifiseer kan word. Volgens skoolhoof H6 behoort daar 'n duidelike onderskeid getref te word tussen 'n leerder wat slegs akademies sterk is en 'n leerder wat begaafd is. Sommige hoofde is van mening dat dit twee verskillende konsepte is. Netso meen sommige hoofde dat daar ook 'n verskil is tussen 'n leerder wat begaafd is en 'n leerder wat slegs talentvol is. Volgens skoolhoof H1 is talent 'n meer sigbare vaardigheid in vergelyking met begaafdheid. In teenstelling hiermee stel skoolhoof H5 begaafdheid gelyk aan talent. Laasgenoemde skoolhoof is van mening dat leerders wat talent toon in sport, ook as begaafd beskou kan word.

Die meeste skoolhoofde beskou die definiëring van leerders wat begaafd as 'n komplekse saak. Skoolhoof H4 is van mening dat begaafdheid na leerders verwys wat beter presteer en skoolwerk vinniger begryp as ander leerders. Volgens hierdie skoolhoof hou begaafdheid verband met hardwerkendheid en pligsgetrouheid. Die meeste skoolhoofde stem saam dat begaafdheid op verskillende maniere in die praktyk manifesteer. Die skoolhoofde is van mening dat begaafdheid nie net verbind kan word aan 'n hoë IK en goeie akademiese prestasie nie. Skoolhoof H2 is van mening:

Wanneer is 'n kind nou regtig begaafd? Jy kan tog nie net na IK kyk nie, want daar's baie ander dinge wat 'n rol speel. Hierdie skoolhoof kritiseer die aanname dat leerders wat begaafd is outomaties slim behoort te wees. Volgens skoolhoof H2 is dit nie so eenvoudig om leerders wat begaafd is te identifiseer nie. Volgens skoolhoof H8 is dit egter 'n realiteit dat daar in die meeste Suid-Afrikaanse skole dikwels net vir akademiese begaafdheid voorsiening gemaak word en nie vir enige ander tipe begaafdheid nie. Skoolhoof H7 meen dat die emosionele intelligensie van leerders wat begaafd is, net soveel gewig behoort te dra tydens die identifiseringsproses.

Volgens die meeste hoofde behoort toepaslike begaafdheidsonderrig nie aan eksklusiewe behandeling gekoppel te word nie. Begaaftheidsonderrig behoort juis as prioriteit in hoofstroomskole beskou te word, vanweë die belangrike bydrae wat hierdie leerders in die breër samelewing kan lewer (Skoolhoof H8). As bewys hiervan kan die respons van skoolhoof H1 aangehaal word:

Dit is belangrik om te sien dat die kind [leerder wat begaafd is] nie verlore gaan vir die samelewing nie. Solank ons nie net lippetaal aanwend en sê ons akkommodeer daardie kind in die skool op grond van sy begaafdheid soos al die ander kinders nie, maar dat ons uiteindelik met 'n spesifieke doel ook werk om daardie kind deur te gee aan 'n hoërskool en 'n samelewing sodat daardie kind se begaafdheid wel tot almal se voordeel in hierdie wêreld aangewend kan word (Skoolhoof H1).

Skoolhoof H4 is van mening dat leerders wat begaafd is dikwels gekenmerk word as leerders wat die beste presteer en wie se werk meestal pligsgetrou afgehandel is. Volgens hierdie hoof word sulke leerders juis tydens prysuitdelings beloon (Skoolhoof H4). In teenstelling hiermee erken ander skoolhoofde dat dat leerders wat begaafd is duidelik herken behoort te word aan hulle kreatiwiteit, innoverende denke en praktyke. Volgens die meeste skoolhoofde toon leerders wat begaafd is kenmerkende gedrag en vaardighede soos byvoorbeeld, 'n vinniger begrip en hoër vlak van funksionering in vergelyking met die res van die leerders. Leerders wat begaafd is toon dus spesifieke vaardighede wat ver uitstaan bo die gemiddelde leerder. Hierdie stelling word die beste deur die respons van skoolhoof H7 verwoord:

'n Begaaftde leerder is 'n leerder wat op akademiese gebied vaardighede en kennis utoefen wat uitstaan bo die normale standaard wat die

gemeenskap vandag grond op sekere gegewe statistiek wat ons as die standaard beskou. Dis 'n leerder wat dinge doen of sê wat mens kan sien is 'n aanwinst vir die gemeenskap en sal voortbou op oplossings vir probleme wat ons [land] ondervind.

Skoolhoof H1 is van mening dat leerders wat begaafd is ook gekenmerk word aan 'n honger vir nuwe inligting en 'n behoefte aan stimulering en ontwikkeling. *Begaafdheid gaan vir my daaroor dat 'n kind werklikwaar 'n onuitputlike bron of rigting kan inslaan en dat daar amper uiteindelik nie end sogenaamd aan sy begaafdheid is nie* (Skoolhoof H1). Die meeste skoolhoofde verklaar dat hindernisse die grootste enkele faktor is wat die identifiseringsproses bemoeilik. Vervolgens word daar gelet op die hindernisse wat skoolhoofde tydens die individuele onderhoude geïdentifiseer het. Interne hindernisse en eksterne hindernisse kan leerders wat begaafd is inhibeer om optimaal te funksioneer.

- **Interne hindernisse**

Volgens die skoolhoofde kan leerders wat begaafd is skoolaties suksesvol wees, maar emosioneel sukkel. 'n Swak selfbeeld kan as hindernis dien, aangesien hierdie leerders nie emosioneel ryp is vir die uitdagings wat saam met die begaafdheid kom nie (Skoolhoof H7). Die interne motivering by leerders wat begaafd is speel juis 'n deurslaggewende rol. *Baie maal is die kind briljant, maar hy het nie die ingesteldheid om uit te styg nie. As ingesteldheid saam met die briljantheid kom, dan het jy die ideale omstandighede daar. Dan kan mens sien dis die kind wat vorentoe kan gaan* (Skoolhoof H8). Wanneer sulke leerders nie die ingesteldheid of interne dryfkrag het om te presteer nie, kan dit as 'n hindernis beskou word. Die gevolg van 'n negatiewe ingesteldheid word kortliks deur skoolhoof H8 soos volg opgesom: *Hy [die leerder wat begaafd is en wat op emosionele en sosiale vlak sukkel] kom die onderwysers se tyd bederf by die skool. Dit is sy probleem en ongelukkig is begaafdheid in hom en [het] hy nie die wil om enigiets te bereik nie. So dit raak [in die klaskamer] 'n probleem.*

- **Eksterne hindernisse**

Volgens die skoolhoofde veroorsaak die verskillende sienings wat rolspelers oor begaafdheid het, dat sulke leerders op uiteenlopende maniere ondersteun word. Dit is nie altyd effektief nie. Skoolhoof H2 getuig dat leerders wat begaafd is dikwels verhinder word om optimaal te funksioneer omdat klasse oorvol is. Dit word beaam deur skoolhoof H8 se opmerking: *Die klas is te groot. Jy kan nie daai kind die geleentheid gee om te ontwikkel soos hy moet ontwikkel nie.* So ook plaas die diverse leervermoëns van leerders in een klaskamer groot druk op klasopvoeders om doeltreffend te differensieer. Die gevaar is dan dat leerders wat begaafd is maklik verdwyn te midde van die meerderheid leerders.

Volgens skoolhoof H7 kan portuurdruk ook 'n hindernis wees vir die potensiaal-ontwikkeling van leerders wat begaafd is:

As 'n kind seerkry, dan is daar nie simpatie nie, maar meer uitjouery. So op grond van mislukking sou die kind nie maklik [weer] probeer nie, want hy is te bang vir die taksering en die etikettering wat na 'n mislukte poging gebeur het. Hoe meer jy [die leerder wat begaafd is] probeer [om] in verskillende omstandighede jou eie mylpaal en jou limit te stretch, hoe meer jy dit dan doen, hoe meer sal jy sien waarvan jy "capable" is.

Volgens die skoolhoofde is een van die mees algemene hindernisse in die huidige klaskamer die dissipline- en gedragsprobleme van sommige leerders. Dit bied nie net aan die klasopvoeder 'n uitdaging nie, maar ook aan die res van die leerders wat wel wil leer. Leerders wat begaafd is word dikwels verhoed om in sulke omstandighede optimaal te funksioneer. Skoolhoofde meen as die basis (die dissipline in skole en klasse) nie reg is nie, kan kwaliteit onderwys nie suksesvol plaasvind nie.

Dis ooglopend om te sien hoe skole al hoe meer sukkel met dissipline en om 'n les aan te bied. Jy kan nie 'n les gee vir kinders wat nie hoef te luister nie. Hy (opvoeder) kan nie kinders les gee en werk gee wat nie die werk hoef te doen nie. Dit is die probleem daaraan. Voorheen was dit verwag, van ouer en onderwys en almal, dat die kind sy werk sou doen. Deesdae is dit nie meer so nie. So hoe kan mens 'n kind leer wat onwillig is om te leer en wat jou wys hy gaan nie leer nie en hy gaan vir

jou wys hy hoef nie op te let nie. Dit is wat onderwysers ongelukkig maak in 'n skool (Skoolhoof H8).

Volgens die skoolhoofde plaas die Onderwysdepartement geweldig baie druk op opvoeders om genoegsame bewys te lewer van intervensiepogings om leerders wat skolasties sukkel voldoende te onderrig en te ondersteun. Skoolhoof H3 getuig dat daar nie werklik aanpassings gemaak word vir leerders wat begaafd is nie: *Daar [is] nie die kapasiteit om dit te doen nie. Die oormag van onderpresteerders is so groot dat [al] die energie daarin gekanaliseer [word] (Skoolhoof H3).* Klasopvoeders skenk oorwegend aandag aan die groepie leerders wat sukkel, sodat die slaagsyfer en klasgemiddelde op sy beste moet vertoon (Skoolhoof H8). Die gevaar is egter dat al die opvoeders se persoonlike aandag en tyd hoofsaaklik geskenk word aan leerders wat skolasties sukkel. In die proses word leerders wat begaafd is heeltemal oor die hoof gesien omdat hulle blykbaar op hulle eie kan funksioneer. *Die onderwyser, sal ek sê, hulle oogmerk is vandag meerendeels op die heel swak kind. Ons doen nie genoeg vir die begaafde kind nie, nie naastenby nie (Skoolhoof H8).* *Jy is geneig om daar waar jy nie sukkel nie, waar 'n kind jou nie nodig het nie, om daai kind te los en dis mos nou verkeerd (Skoolhoof H2).*

Netso getuig sommige hoofde dat die Onderwysdepartement onnodige administrasiedruk op opvoeders plaas tot so mate dat:

Jy moet heeltyd goed verander wat vanaf die departement af kom, omdat hulle ook nie eintlik weet wat hulle moet doen nie en hoe hulle dit wil hê nie, gebruik hulle skole en jy sit soveel tyd en energie daarin dat jy eenvoudig nie tyd het om 'n plan te maak vir hierdie begaafde leerders van jou nie (Skoolhoof H2).

Die skoolhoofde getuig verder dat daar boonop nog van opvoeders verwag word om addisionele indiensopleiding te ontvang in areas wat die Onderwysdepartement identifiseer en as noodsaaklik ag. Opvoeders word oorweldig deur die eise en verwagtinge vanaf die Onderwysdepartement se kant af. Die skoolhoofde getuig dat soos daar tans voorsiening gemaak word vir leerders wat skolasties sukkel, behoort daar ook voldoende voorsiening gemaak te word vir leerders wat begaafd is. Skoolhoof H8 skets egter die klaskamerrealiteit soos volg:

Ongelukkig word kinders net in een stroom gestoot. Hulle word net op een vlak deurgestoot. Daar is nie stimulasie vir daardie kind [die leerder wat begaafd is] nie. Dis die kind wat ons die meeste afskeep op die skool. Die hele ingesteldheid is om te sorg vir die minder begaafde kind, eintlik vir die swak kind. Dit kom van die Departement se kant af. Hulle kom ook [die] skool besoek om te kom kyk wat word vir daai swak kind gedoen en nie vir die begaafde kind nie (Skoolhoof H8).

Skoolhoofde getuig voorts dat opvoeders nie voldoende toegerus is om leerders wat begaafd is te identifiseer en effektief te ondersteun nie. Die impak van hierdie opleidingstekort en leemte in kennis oor begaafdheidsonderrig word soos volg deur skoolhoof H8 verduidelik:

Ek voel die begaafde leerder... moet regtig tot sy reg kom. Dit is Suid-Afrika se toekoms. Ons kan almal iets probeer doen vir die kind wat stadiger is, maar as ons dink aan ons land en ons toekoms, dan is dit die kind [die leerder wat begaafd is] wat meeste aandag behoort te kry by skole, en dit gebeur nie so nie. Dis hartseer. Ons almal probeer [reddings-] boeie uitgooi, life jackets uitgooi, vir die kind wat nie wil werk nie en die kind wat nie kan werk nie, maar die kind wat regtig 'n verskil moet maak, eendag in hierdie land, hierdie kind word geïgnoreer of kan nie gehelp word nie. Dis 'n "crying shame!" (Skoolhoof H8).

Netso getuig skoolhoof H7 dat heelwat opvoeders weerstandig is om hulle onderwysbenadering te verander en aan te pas by die eise van die nuwe onderwysstelsel. Dit sluit die verantwoordelikheid in om alle leerders se leervermoëns voldoende aan te spreek. Daar bestaan geen amptelike dokumente met riglyne wat opvoeders bemaatig om leerders wat begaafd is te identifiseer nie. Gevolglik skryf die hoofde die opvoeders se onkunde toe aan 'n leemte in hulle tersiêre opleiding, asook 'n gebrek aan toepaslike indiensopleiding waarin hulle bemaatig en effektief ondersteun kan word. In hierdie verband getuig skoolhoof H1 die volgende:

Die ander beperking is dat onderwysers nie aanvanklik opgelei is vir 'n sogenaamde inklusiewe benadering in die onderwys nie. Ons is nie so opgelei nie. Met ander woorde ons is nie opgelei om kinders met

spesiale onderwysbehoefte [insluitend leerders wat begaafd is] *spesifiek te kan hanteer nie* (Skoolhoof H1).

Volgens die meeste skoolhoofde is opvoeders al hoe meer bekommerd oor die gebrek aan regte binne die onderwysprofessie. Opvoeders ervaar dat hulle al hoe minder regte het en dat leerders al hoe meer regte ontvang. Dit skep vir die meeste opvoeders 'n gevoel van magteloosheid wat deur skoolhoof H8 verwoord word:

Op die oomblik sit onderwysers en hulle voel hulle het geen regte in klasse nie. Baie onderwysers sien nie uit daarna om na 'n klas toe te gaan nie. Baie van die onderwysers wag vir die dag wanneer hy 'n pakket kan kry om uit die skool uit te gaan, om nou sommer blatant te wees. As onderwysers vandag 'n kans gaan kry om uit te gaan, gaan dit 'n geweldige hoë persentasie wees. As die onderwyser se omstandighede net beter gemaak word by skole kan enigiets ingebring word. Onderwysers is ongelukkig in hulle werk, baie ongelukkig. Hulle kan nie sin maak van die stelsel nie. Hulle kan nie sin maak van wat in die klas aangaan dat 'n kind meer regte as hy het nie. Hy voel op die oomblik die kind is teen hom, die onderwys, die owerheid is teen hom, die ouers is teen hom. Hy is magteloos (Skoolhoof H8).

Skoolhoofde getuig dat hierdie gevoelens van onmag een van die hoofredes is waarom opvoeders destyds in groot getalle die onderwysprofessie verlaat het en eerder 'n pakket aanvaar het. Skoolhoof H8 is van mening dat:

...die staat [het] 'n geweldige fout gemaak. Daar sit mense daar buite wat groot verskille aan skole kon gedoen het, maar daar is vir hulle lieflike pakkette gegee om uit die skole uit te gaan, terwyl die skole hulle nodig gehad het. En dit is hoekom die stelsel nou nog sukkel om vorentoe te gaan (Skoolhoof H8).

Sommige skoolhoofde is van mening dat die onderwysprofessie in die proses 'n groot aantal goed-gekwalfiseerde opvoeders verloor het. Volgens die meeste skoolhoofde dra dit by tot die tekort aan opvoeders wat daar tans in Suid-Afrika ondervind word.

Skoolhoof H7 getuig dat selfkennis by opvoeders 'n belangrike vaardigheid is ten einde leerders wat begaafd is voldoende te ondersteun. Hierdie skoolhoof maak die volgende stelling (vry vertaal):

Hoe emosioneel en dom is ons nie oor onself nie! Ons besef nie wat ons kan vermag nie. Gevolglik is alle moontlikhede en drome om die onmoontlike te verwesenlik, by voorbaat uitgeskakel, want ons besef nie wat haalbaar is nie. Ons droom nie, want ons dink dit is onmoontlik. Die waarheid is dat drome eintlik die begin van alle werklikheid is! (Skoolhoof H7).

“How emotional, un-intelligent are we about ourselves, because we don't know what we could do. So the possibilities and the dreaming for the impossible doesn't exist, because we don't even know what is possible. So we don't dream of that, that is impossible. Because dreaming is the start of reality” (Skoolhoof H7).

Skoolhoof H4 is van mening dat begaafdheid juis op hoërskool verder gevoer behoort te word, aangesien dit in 'n leerder se laerskool-lêer aangedui behoort te word. Volgens die mening van skoolhoof H3 is die laerskooltydperk (veral die grondslagfase) die fase waarin begaafdheid geïdentifiseer en aangespreek behoort te word. Die hoërskoolfase word deur hierdie skoolhoof beskou as die tydperk waarin werklike intervensie behoort plaas te vind om begaafdheid verder te ontwikkel. Dit word beskou as die fase waarin die leerder wat begaafd is 'n spesifieke loopbaanrigting moet identifiseer.

Skoolhoof H2 getuig dat leerderverslae nie altyd 'n betroubare aanduiding is van 'n leerder se ware vermoë nie.

Begaafdheid is 'n baie moeilike begrip. Een van die outjies byvoorbeeld wat 'n ma vir ons gesê het hy toets 140 of wat, het ek nou gesien toe ek sy leerderverslag teken. Hy's eintlik, ja hy's nie sleg nie, maar ek kan nie in daai leerderverslag sien dat hy nou so hiper-begaafd is nie, jy weet. Want onthou die emosionele IK en daai ding, daai goed, is nie daarby nie. Jy weet dis om aan te pas in die skool, om te sosialiseer, daai goed is nie by nie (Skoolhoof H2).

Volgens skoolhoof H2 is daar 'n tekort aan hulpbronne (materieël en menslik) in die meeste Suid-Afrikaanse skole. *Daar is nie geld vir handboeke nie. Geld is die grootste stremmende faktor in hierdie land en... onderwys het dit ook nie vrygespring nie* (Skoolhoof H8). Skoolhoof H5 is van mening dat daar ook 'n groot tekort aan voldoende toerusting, leermateriaal en rekenaars in hulle skool is en dat dit tesame met 'n tekort aan finansies, die grootste hindernis is. 'n Tekort of totale afwesigheid aan voldoende skoolvervoer dien ook as hindernis in die ontwikkeling van veral leerders wat begaafd is, aangesien uitputtende en tydrowende afstande wat afgelê moet word 'n direkte impak op studie- en leergeleenthede kan uitoefen (Skoolhoof H3).

So as die skool dit nie kan doen nie, dan vervel daai blootstelling vir die leerder half plat. Ons kan dit nie altyd aanspreek nie, want dis altyd die onderwyser wat daai ekstra myl moet loop, of die hoof wat daai ekstra myl moet loop, en dis nie altyd moontlik nie (Skoolhoof H3).

Sommige skoolhoofde erken dat hulle skoolbeleid nie voorsiening maak vir leerders wat begaafd is nie. Dit word volgens hulle as 'n leemte beskou, aangesien hulle skole nie voldoen aan die leervermoëns en ondersteuningsbehoefte van hierdie leerders nie. Daarenteen meen skoolhoof H4 dat daar geen hindernisse in sy betrokke skool bestaan wat leerders wat begaafd is inperk om optimaal te ontwikkel nie. *Binne die skool is daar nie 'n hindernis vir 'n kind wat begaafd is nie, definitief nie. Dis meer die omgewing [gemeenskap] buitekant* (Skoolhoof H4). Volgens hierdie skoolhoof behoort die opvoeders in sy skool meer tyd in te ruim vir die unieke leerbehoefte van leerders wat begaafd is, aangesien die lesperiodes langer duur as voorheen. Syns insiens kan opvoeders ook na skoolure meer aandag bestee aan hierdie groep leerders. Daarom is hy van mening dat dit hoofsaaklik die verantwoordelikheid van opvoeders is om leerders wat begaafd is effektief te ondersteun. Tog erken hy ook dat hy nie bewus is van wat werklik in die klasse gebeur nie en watter aanpassings vir leerders wat begaafd is gemaak word nie (Skoolhoof H4).

Die skoolhoofde is van mening dat ouerdruk 'n hindernis is wat leerders wat begaafd is kan verhoed om optimaal te presteer (Skoolhoof H2). Ouers se onrealistiese verwagting van hulle kinders om te alle tye uitsonderlik te presteer kan hierdie kinders knak om optimaal te funksioneer. Dit word veral deur die respons van skoolhoof H1 verwoord:

Dis 'n frustrasie om deur te dring by die ouers, om te sê: 'Maar jou kind is eintlik maar gemiddeld'. Daar moenie valse verwagtinge geskep word nie. So die gevoel is as die ouer nie verstaan dat sy kind se potensiaal maar beperk is nie of dat hy eintlik maar sy vlak bereik het wat hy sou bereik het, dan is daar frustrasie, want die ouer wil dit nie verstaan nie (Skoolhoof H1).

Daarenteen getuig skoolhoof H4 dat *Ek het nog nie ouers gekry wat skool toe gekom het en gesê het: 'My kind is begaafd' nie. Maar ek het al ouers gekry wat al gesê het hulle wil graag hê hulle kind moet dit word of dat word. Dan weet ek die ouer weet sy kind is begaafd.*

Die Suid-Afrikaanse samelewing en skoolomgewing word gekenmerk deur misdaad en armoede. *Daar is baie invloede van buite af vir die kinders, soos bendes en dwelms en vroeë "pregnancy" en sulke goete. Goed wat van buitekant af kom (Skoolhoof H4).* Skoolhoofde is dit eens dat misdaad en geweld 'n groot hindernis is wat 'n nadelige effek het op alle leerders se leerontwikkeling, maar veral ook op leerders wat begaafd is se optimale ontwikkeling en realisering van hul potensiaal. *Buite-invloede maak dat hierdie begaafde kind nie uitkom waar hulle moet uitkom nie. So dis nogal 'n jammerte (Skoolhoof H8).* Skoolhoof H2 reken dat ou model-C skole (d.i. blanke skole in die vorige onderwysbedeling) dikwels beter gerat was vir inklusiewe onderwys omdat hulle soveel beter fasiliteite en hulpbronne tot hulle beskikking gehad het.

Sommige van die skoolhoofde getuig dat leerders wat begaafd is ook uit tragiese en neerdrukkende omstandighede afkomstig kan wees. Hierdie omstandighede kan daartoe lei dat sulke leerders 'n gebrek aan motivering en taakgedrewendheid ontwikkel. Dwelms, drank en swak huislike omstandighede kan daartoe bydra dat hierdie leerders net nog verder geïnhibeer word in skolasies prestasie. Swak finansiële omstandighede plaas ook druk op veral leerders wat begaafd is, aangesien hulle dan nie die geleenthede gebied kan word om hulle vaardighede ten volle te ontwikkel nie. Skoolhoof H5 noem dat 'n tekort aan finansiële hulpbronne en beurse aan leerders hulle inhibeer om doeltreffend in die behoeftes van hierdie leerders te voorsien. So ook getuig skoolhoof H1 hiervan in die volgende aanhaling:

Ek dink een belangrike ding wat mens nie kan vergeet nie is finansiële oorwegings... Ons kry kinders met baie wonderlike talente, maar die ouers [het] nie die vermoëns, geldelike, finansieel... om daai kind werklik op die pad te stuur wat tot sy voordeel kan wees nie. Ek dink die skool moet nie op grond van finansiële oorwegings kinders se begaafdheid uitbuit of nie ontwikkel nie (Skoolhoof H1).

Skoolhoof H7 is van mening dat 'n negatief getakseerde omgewing waarin baie mislukkinge ervaar word, nie 'n opbouende omgewing is vir leerders wat begaafd is nie. Skoolhoof H6 getuig dat sy skool geen eerstehandse ervaring het van leerders wat begaafd is nie. Hy het gevolglik geen kennis van enige aanpassings wat tot dusver gemaak is nie. Tog meen hierdie skoolhoof dat indien daar wel sulke leerders geïdentifiseer word, die skool eers professionele advies sal inwin, selfs al beteken dit dat hierdie leerder oorgeplaas moet word na 'n ander en meer geskikte skool.

Die meeste skoolhoofde ondersteun die ideaal om 'n gemeenskap te bevorder waarin 'n kultuur van uitnemendheid ("excellence") bewerkstellig word, waarin veral leerders wat begaafd is optimaal kan presteer en toepaslike erkenning kan ontvang (Skoolhoof H7). As voorbeeld meen skoolhoof H1 die volgende:

Uiteindelik wil ons 'n kind deur die skool kry wat 'n gebalanseerde, karaktervolle kind is, waarop ons trots kan wees, alhoewel die akademie dalk noodwendig nie so goed is nie. Maar as die kind begaafd is, dan is dit belangrik dat die norme en waardes nog steeds deel van sy mondering sal wees.

Die skoolhoofde is van mening dat mense dikwels daarvan droom om die beste te presteer, maar dat daar nie 'n kultuur van volhoubare vooruitstrewendheid bestaan nie. Almal wil bo uitkom en sukses behaal, maar op 'n maklike manier en nie deur middel van eerlike, konstante en harde werk nie (Skoolhoof H7).

Sommige skoolhoofde getuig dat die Regering meer kan doen om die onderrig aan te moedig van leerders wat begaafd is deur groter finansiële steun aan die ontwikkeling van hierdie leerders te bestee:

Ek dink Suid-Afrika het nog baie om te leer. Ek dink daar is lande, 'n lys van lande, waar daar van die Staat se kant af baie meer gedoen word om byvoorbeeld mense te identifiseer wat hoogs begaafd is en hulle dan verder te vat op 'n pad. Daar is wêrelddele waar onderwys totaal en al gratis is. Die Staat kyk [of] daai kinders [leerders wat begaafd is] dadelik opgeneem word na 'n vlak van ontwikkeling. Die rol van die Staat sou vorentoe vir my 'n baie belangriker rol moet speel, maar nou weet ek ons is 'n ontwikkelende land (Skoolhoof H1).

In hierdie studie was die betrokke skoolhoofde oortuig dat daar te veel hindernisse in die klaskamer is. Daarom sal veral leerders wat begaafd is benadeel word deur die huidige onderwysstelsel.

- **Opleiding**

Skoolhoofde getuig eweneens dat opvoeders nie voldoende opgelei is in die inklusiewe benadering nie (Skoolhoof H6). *Onderwysers is miskien nie ten volle gekwalifiseerd nie. Die nodige strukture is nie in plek by alle skole nie... Maar die ideaal, sou ek sê, sou wees dat alle skole inklusiewe skole behoort te wees en so (Skoolhoof H6).* Hierdie skoolhoof meen dat skole meer inklusief behoort te raak, maar dan moet die Staat meer hulp verleen in die vorm van ekstra menslike hulpbronne en finansiële insentiewe sodat die skole beter toegerus kan word. Onkunde oor die inklusiewe onderwysbenadering lei tans daartoe dat opvoeders nie bemaatig is om effektiewe leerondersteuning aan alle leerdiversiteite te bied nie. Leerders wat begaafd is word dus in die huidige klaskamer benadeel. Hulle leerbehoefte word nie werklik aangespreek in klasonderrig nie.

In die vorige afdeling oor hindernisse (eksterne) is dit duidelik gestel dat skoolhoofde saamstem dat daar 'n leemte is in die opleiding van opvoeders oor onderrig aan leerders wat begaafd is (Skoolhoof H6). Die deelnemende skoolhoofde is van mening dat opvoeders tans dringend blootstelling en toepaslike opleiding benodig in die onderrig van leerders wat begaafd is, asook in die beginsels van inklusiewe onderwys. *Leerkragte is byvoorbeeld nie opgewasse of opgelei om daardie begaafdheid van leerders te ontwikkel nie. Dan verdwyn leerders maar in die massa en dit is die probleem daarmee (Skoolhoof H3).* Hulle getuig dat opvoeders aan hulle eie lot

oorgelaat word en gevolglik nie hierdie leerders effektief kan identifiseer en toepaslik onderrig nie. Die meeste skoolhoofde het erken dat opvoeders nie oor die nodige kennis of ervaring beskik om hierdie leerders te identifiseer en toepaslik te stimuleer nie. In hierdie verband getuig skoolhoof H7 die volgende:

Baie onderwysers self weet nie wat begaafdheid is nie. So hulle sal nie weet hoe om dit te identifiseer nie en hulle sal ook nie weet hoe om aan te pas daarvoor nie. So 'n kind sal verveeld of verlore raak in tyd. Ek voel begaafdheid sal later [manifesteer], as daar "nurturing" kom daarvoor (Skoolhoof H7).

Volgens die meeste skoolhoofde is die klasopvoeder die aangewese persoon om hierdie leerder te observeer en te identifiseer. Sommige skoolhoofde, soos skoolhoof H2, wat wel blootstelling in begaafdheidsonderrig gedurende voordiensopleiding ontvang het, het openlik erken dat leerders wat begaafd is in die verlede hoofsaaklik op grond van 'n bepaalde IK-syfer geïdentifiseer is. Maar dit was duidelik uit die data dat alle skoolhoofde nie dieselfde blootstelling gehad het tydens hulle voordiensopleiding nie.

Volgens die skoolhoofde is dit veral die ouer opvoeders wat kommer uitspreek oor hulle onkunde en behoefte aan vaardighede (Skoolhoof H6). Hierdie skoolhoof is oortuig dat veral ouer opvoeders geen blootstelling ontvang het in die onderrig van leerders wat begaafd is nie (Skoolhoof H6). Skoolhoof H2 getuig weer dat opvoeders gedurende die 1980's blootstelling gehad het in begaafdheidsonderrig en dat dit juis die jonger opvoeders is wat geen blootstelling op hierdie gebied het nie. Daarom stel sommige skoolhoofde voor dat die Regering finansies behoort te bewillig sodat huidige opvoeders toepaslike indiensopleiding kan ontvang spesifiek in begaafdheidsonderrig.

4.2.2.2. Leerondersteuning

Hierdie tweede tema wat volg uit die kommentaar van laerskoolhoofde het betrekking op die holistiese ondersteuning van leerders wat begaafd is. Effektiewe leerondersteuning is afhanklik van rolspelers wat toepaslik opgelei is in begaafdheidsonderrig. 'n Praktyk wat inklusief is en alle leerderdiversiteite akkommodeer, is noodsaaklik vir sulke leerders se optimale ontwikkeling. Hierdie tema kan in twee kategorieë verdeel word, naamlik rolspelers en ondersteuningspraktik. Die insette en kommentaar van die skoolhoofde word vervolgens uiteengesit.

- **Rolspelers**

Spesiale onderwysvoorsiening kan slegs geskied as daar ondersteuning en 'n gesindheid van bereidwilligheid tot deelname en verantwoordelikheid is tussen alle rolspelers. Skoolhoof H7 beklemtoon die belangrike ondersteuningsrol wat ouers en opvoeders speel nadat hierdie leerders geïdentifiseer is. Volgens die meeste skoolhoofde word daar te min gedoen vir leerders wat begaafd is.

Ouers se onbewustheid of wanpersepsie oor hulle kind se begaafdheid kan so 'n leerder inhibeer om optimaal te presteer. Skoolhoof H1 verwoord dit soos volg:

Ek dink daar is dalk ouers, my eerlike gevoel is daar is dalk ouers, wat nie besef hoe begaafd hulle kind werklik is nie. Ons sien baie keer die uitvalle van daardie kinders omdat hulle gefrustreerd raak in die skool en hulle partykeer, uh, skuldig maak aan wangedrag... Hulle ouers het bloot die onvermoë of nie die vermoë om werklik te identifiseer nie... (Skoolhoof H1).

Netso getuig skoolhoof H7 die volgende: *Baie keer dink ek die skool en die ouers stem nie saam as dit kom by die identifisering of kategorisering van die begaafdheid van daai kind nie. Terwyl die ouers baie keer dink dit is begaafdheid, stem die skool baie keer nie saam nie (Skoolhoof H7).* Daarom stel skoolhoof H7 voor dat daar groter bewustheid gekweek behoort te word in die hele skool- en ouergemeenskap ten einde die belangrikheid van begaafdheid te verstaan. Dan kan doelbewuste pogings aangewend word om befondsing beskikbaar te stel vir die ontwikkeling van hierdie leerders se unieke begaafdhede en talente.

Die skoolhoofde meen dat ouers en opvoeders 'n gedeelde verantwoordelikheid het in die stimulering van die unieke leerbehoefte van leerders wat begaafd is. Skoolhoofde H3 en H8 getuig dat ouers dikwels die verantwoordelikheid van ondersteuning en stimulering gerieflikheidshalwe aan die skool oorlaat. *Ouers is vandag te besig om tyd te gee aan hulle kinders wat dit die nodigste het. Tyd vir opvoeding is daar nie. Tyd om te kyk of kinders nog hulle werk gedoen het, is daar ook nie (Skoolhoof H8).* Skoolhoof H3 getuig dat die gevolg van onbetrokkenheid van ouers daartoe lei dat: *...ouers verwag van die skool om die kind aan soveel as moontlik bloot te stel, sport geleenthede bloot te stel, afrigting bloot te stel, maar hulle is nie rêrigwaar so toegewyd om dit by die*

skool af te dwing nie. Volgens die hoofde het die ouers nie die kundigheid of tyd om hulle kinders addisioneel te stimuleer nie.

Kinders wat uit disfunksionele huisgesinne kom word gekenmerk deur *ondersteuningsnetwerke wat “missing” is* (Skoolhoof H3). Die gevolg is dat ouers dikwels uit onkunde optree. Waar daar wel ondersteuningsnetwerke bestaan vir leerders wat begaafd is (byvoorbeeld ouers wat hulle kinders ondersteun), word die identifisering van hierdie leerders vergemaklik, aangesien begaafdheid makliker sigbaar is. Die aktiewe ondersteuningsrol van ouers word sterk aangemoedig deur die skoolhoofde. Skoolhoof H8 verwoord dit soos volg:

Die kind wat uitstyg hier op laerskool is net die kind wie se ouer agter hom staan by die huis. Jy moet hom aanmoediging gee, aanspoor. Sodra die ouer deel vorm van die span, is daai kind onmiddellik deel van jou begaafde kinders by die skool (Skoolhoof H8).

Skoolhoof H4 getuig die volgende: *Die motivering van die onderwyser en die ouer se kant af laat die kinders uitblink en bo uitkom* (Skoolhoof H4). Volgens die hoofde betrek sommige ouers ook die Universiteit se dienste sodat hulle kinders buitemuurse stimulerings en geleenthede kan ontvang. Dit word die beste verwoord deur die kommentaar van skoolhoof H1:

Daar is tog ouers in ons gemeenskap wat bo en behalwe die gewone skool waar hulle kinders heen gaan, nog ekstra moeite doen om hulle kinders vir kompetisies in te skryf of vir privaatlesse in musiek by die Konservatorium van die Universiteit (Skoolhoof H1).

Kundiges kan ook as rolspelers uit die omgewing betrek word by die verryking en stimulerings van leerders wat begaafd is. Die skoolhoofde beveel aan dat organisasies en instansies in die gemeenskap ook genader kan word om leerders wat begaafd is te borg of op ander wyses finansiële ondersteuning te verleen (Skoolhoof H3).

Die leerondersteuningsopvoeder is primêr verantwoordelik vir steun en raad aan opvoeders. Dit word bevestig deur skoolhoof H6: *In samewerking met die leerondersteuningsopvoeder sou ons definitief iets kon uitwerk om ook hierdie kinders [leerders wat begaafd is] by te staan.* Netso meen skoolhoof H4 dat die distriksgebaseerde ondersteuningspan (OBOS) en die leerondersteuningsopvoeder

(LSEN-opvoeder) daar is om opvoeders in die hoofstroomskool te ondersteun. Laasgenoemde skoolhoof stel dit soos volg:

By die skool het ons mos 'n leerondersteuningsopvoeder... Sy het mos nou kursusse bygewoon en grade en so aan... Sy kom terug met dit en dan lig sy die onderwysers weer in oor begaafde kinders en so aan. Sy is heeltemal ingelig en bewus van begaafdheid (Skoolhoof H4).

Skoolhoof H8 getuig die volgende:

Sien nou moet jy weer geld gereed hê sodat die persoon [die kundige] kan kom om hierdie kind te stimuleer. Hy gaan die onderwyser leer hoe om die kind te benader, wat om vir die kind te gee sodat die kinders kan beginne uitstyg (Skoolhoof H8).

Hierdie skoolhoof ervaar dat geleenthede hoofsaaklik aan beskikbare finansies gekoppel is. Die gevolg is dat minder gunstige sosio-ekonomiese omgewings minder geleenthede bied aan leerders wat begaafd is.

Opvoeders speel 'n belangrike rol in die identifisering en ondersteuning van die unieke behoeftes van leerders wat begaafd is. 'n Betekenisvolle verhouding tussen hierdie leerders en ander rolspelers behoort aangemoedig te word sodat hulle geleentheid kan kry om hulle begaafdheid te realiseer. Volgens die skoolhoofde is die uitdaging aan alle klasopvoeders om leerders wat begaafd is deurentyd te stimuleer sodat hulle nie gefrustreerd raak nie. Skoolhoof H6 getuig in hierdie verband:

Soos wat daar ook aan jou swakker kind aandag gegee word met hulpverlening en ondersteuning, is dit ook so dat die kind wat baie vinniger vorder as die res, nie eenkant gelos kan word en nou maar moet wag todat die res bykom nie. Daar behoort ook gevorderde werk vir hulle gegee te word sodat hulle op konstruktiewe wyse besig gehou [kan] word en verder gestimuleer [kan] word en so aan (Skoolhoof H6).

So ook getuig skoolhoof H2 die volgende:

Ek sê vir 'n onderwyser: 'Hoor hier, onthou net remediëring [leerondersteuning] is goed, maar onthou daar moet net soveel verryking plaasvind om die begaafde kind te akkommodeer'. En as ek verwys na begaafde kind, dan verwys ek eintlik na die kind wat so, wat 'n hele entjie above the average is... (Skoolhoof H2).

Die realiteit van laasgenoemde opmerking is nie altyd so maklik uitvoerbaar in die praktyk nie. Die rol van die opvoeder kan daarom nie genoeg beklemtoon word nie. Netso behoort daar ook gesorg te word vir die opvoeders sodat hulle nie uitbrand en tou opgooi nie. Geskikte ondersteuning behoort in plek gestel te word en ingespan te word om opvoeders doeltreffend te ondersteun in hulle taak. Skoolhoof H5 is van mening dat die Onderwysdepartement ondersteuning bied aan die skool en die opvoeders deurdat distriksgebaseerde ondersteuningspanne hulle inlig en raad gee. Skoolhoof H4 is nie werklik bewus van die insette wat opvoeders maak vir leerders wat begaafd is nie. Hy getuig: *In die klaskamer? Maar in die klaskamer het elke onderwyser maar seker sy manier van werk met sulke kinders* [leerders wat begaafd is] (Skoolhoof H4). Skoolhoof H3 getuig weer dat daar feitlik nie tyd is om opvoeders doeltreffend te ondersteun nie, aangesien daar net die meeste van die tyd “*damage control*” toegepas moet word.

Dit blyk dat tesame met ander hindernisse en uitdagings in die huidige klaskamer, opvoeders al hoe meer oorweldig word deur ‘n tekort aan positiewe rolspelers se volhoubare ondersteuning. Die ondersteuningstaak van die opvoeder is ‘n enorme verantwoordelikheid wat dikwels oorweldigend vir die opvoeder voorkom.

- **Ondersteuningspraktyk**

Skoolhoof H7 is van mening dat: *Volgens ons onderwyssisteem behoort ‘n begaafde leerder in enige skool geplaas te kan word. Die onderwyser en onderwyssisteem moet aanpas by die leerder se begaafdheid* (Skoolhoof H7). Skoolhoof H3 getuig dat dit tog moontlik is om binne die beperkende omstandighede leerders wat begaafd is te identifiseer en bloot te stel aan stimulering en geleenthede wat hul begaafdheid ontwikkel. Die grootste probleem is egter die volhoubaarheid van ondersteuning, aangesien finansiële toekennings beperk is en daar ‘n tekort aan ondersteuning deur die Onderwysdepartement bestaan (Skoolhoof H3). Volgens sommige van die deelnemende skoolhoofde se response dra hulle geen kennis van spesifieke skole of instansies wat pertinent voorsiening maak vir leerders wat begaafd is nie (Skoolhoofde H4, H5 en H6).

Volgens die meeste hoofde behoort geskikte plasingsmoontlikhede vir leerders wat begaafd is nie net tot instansies beperk te word nie, maar behoort die

navorsingsomgewing (Stellenbosch-omgewing) geleenthede te bied vir leerders wat begaafd is, aangesien dit 'n Universiteitsgemeenskap is wat gekenmerk word deur mense met baie kundigheid. Skoolhoof H4 stel voor dat korporatiewe maatskappye of instansies betrokke kan raak en borgskappe aan sulke leerders kan bied. Daardeur kry hulle geleenthede om te ontwikkel en 'n loopbaan te volg, wat hulle andersins nie sou kon doen nie. Skoolhoof H3 getuig dat daar somtyds hulp van buite af gebied word wat leerders wat begaafd is help om verder te ontwikkel:

Byvoorbeeld die vervoer wat die kind na die gholfbaan kry, word betaal.

Die afrigting wat die kind daar kry, word betaal. So in daai opsig word daar voorsiening gemaak, maar in baie ander opsigte, kan daar nie voorsiening gemaak word nie, omdat die kapasiteit nie bestaan nie (Skoolhoof H3).

Skoolhoofde getuig dat die huidige onderwysbenadering bedoel is om leerders met verskillende leerdiversiteite in een skool te akkommodeer. Aanpassing en geskikte voorsiening aan leerders wat begaafd is behoort dus in die skool gemaak te word om hierdie leerders in te sluit. Skoolhoof H2 is van mening dat aanpassings en verryking nie so eenvoudig is binne die hoofstroomklaskamer nie. *Dis nog steeds in 'n opset waar 'n kind met 'n IK van 70 saam met 'n kind van 'n IK van 120 sit* (Skoolhoof H2). Skoolhoof H4 is van mening dat geen aanpassings gemaak moet word nie aangesien alle leerders gelyk hanteer moet word en daar nie onderskeid getref mag word tussen leerders nie. Ander skoolhoofde meen weer dat daar nie spesifieke aanpassings gemaak moet word of kennis gedra word van geskikte instansies vir leerders wat begaafd is nie, omdat hulle skool nog nie in kontak gekom het met sulke leerders wat begaafd is nie (Skoolhoof H6). Skoolhoof H6 het genoem dat hy die distriksgebaseerde ondersteuningspan se kringbestuurder sal kontak om meer inligting te kry oor geskikte plasingmoontlikhede vir leerders wat begaafd is. Die meeste ander hoofde het erken dat hulle aangewese is op hulle eie ervaring en blootstelling. Daarom sal leerders wat begaafd is na die beste van hulle vermoë geïdentifiseer word en blootgestel word aan geleenthede en situasies waarin hulle vermoëns ten beste kan ontwikkel.

Van die deelnemende skoolhoofde het getuig dat hulle bewus is van die P.J. Olivier-Kunssentrum in Stellenbosch waar leerders wat begaafd is hulle kunsvaardighede kan ontwikkel en stimuleer (Skoolhoofde H1 en H8). *Daar is net een Kunsskool op*

Stellenbosch en dit is net die absolute gelukkige kind wat dit gelukkig tref om daar te kom (Skoolhoof H8). Skoolhoof H1 dra ook kennis van 'n sentrum in die suidelike voorstede van Kaapstad waar leerders wat begaafd is Wiskunde en Wetenskap-verrykingsaktiwiteite kan ontvang. Die ander skoolhoofde is glad nie bewus van enige sentrums of instansies waar leerders wat begaafd is onderrig kan word nie.

Die meeste skoolhoofde is van mening dat daar 'n groot behoefte is aan geskikte plasingskole vir leerders wat begaafd is, aangesien hoofstroomskole volgens hulle nie voldoen aan hierdie leerders se spesifieke leerbehoefte nie. Skoolhoof H5 erken dat aparte gespesialiseerde onderwysinstansies vir leerders wat begaafd is definitief meer doeltreffend sal wees as die huidige onderwysstelsel. Skoolhoof H2 is van mening dat verskillende groeperinge van leerders somtyds kan lei tot klieks en etikettering van leerders. Tog meen dieselfde hoof daar soortgelyk aan buitemuurse leerondersteuningsentrums ook 'n ruimte behoort te wees vir begaafdheidsentrums waar leerders wat begaafd is effektiewe verryking en stimulering kan ontvang.

Volgens die skoolhoofde kan klasopvoeders naskools ekstra stimulering aan hierdie leerders bied. Leerders wat begaafd is kan ook op uitstappies geneem word om hulle belangstelling te prikkel en hulle kundigheid verder te ontwikkel (Skoolhoof H1):

Neem hom op 'n bustoer na 'n ander plek en sê: 'Kom ons gaan kyk hoe lyk dit daar'... Op daardie manier ontdek kinders [en] maak jy by kinders iets wakker wat hy dan nie geweet het by hom wakker gemaak kan word nie (Skoolhoof H1).

So ook kan take en aktiwiteite buite die kurrikulum aan leerders wat begaafd is gebied word (Skoolhoof H2). Volgens skoolhoofde H2 en H8 word Olimpiades ook aan leerders wat begaafd is gebied om hulle verder te ontwikkel en te stimuleer:

Ons het nou 'Amesa' gekry vir die skrande kind. Dit is Wiskunde vir die skrande kind. Ons het nou onlangs 'Conquesta' gedoen – dit is in Wiskunde. Maar 'Amesa' is natuurlik [vir] die heel begaafde kind. Selfs ander leerareas sluit 'Conquesta' in om hierdie meer begaafde kind te stimuleer en hom beter te maak. Ons probeer programme kry vir die meer begaafde kind, sodat hierdie kind gestimuleer kan word (Skoolhoof H8).

Skoolhoofde H2 en H7 is van mening dat ouers gewoonlik deur die skool ingelig word oor hulle kind se begaafdheid, waarna die skool in samewerking met die ouer, ekstra werk gee en beplanning doen om die kind in sy bepaalde area van begaafdheid te stimuleer. Skoolhoof H7 se hieroor onder andere die volgende:

Deur blootstelling in die bronnensentrum, internet, deur meer te lees, en dan spesialiste in te kry waar die skool nie self spesialiste het nie. Of dit nou pluimbal is of rugby, sport, musiek, of dit nou professor De Villiers is wat help met Wiskunde – sulke kinders word ge-“fast track” (Skoolhoof H7).

Een skoolhoof stel voor dat leerders wat begaafd is die geleentheid behoort te kry om groepleiers te wees (Skoolhoof H2). Netso behoort daar geleenthede binne die skoolverband geskep te word waar leerders wat begaafd is aanbiedings kan doen of seminare kan bywoon met bekende sprekers aan die woord. Skoolhoof H1 het die volgende voorbeeld genoem:

So byvoorbeeld gebruik ons saalperiodes om [hierdie kinders] die geleentheid te gee om self deur middel van 'n dataprojektor 'n voorlegging te maak vir kinders in die saal... Soveel so, dat een van ons kinders dit gedoen het en, uh, betrokke geraak het by die soort van “open source”, oop-bron sagteware program, met die webwerwe wat daaraan gekoppel word (Skoolhoof H1).

Sommige skoolhoofde getuig dat rekenaarafasiliteite veral ideaal is vir die stimulerings van leerders wat begaafd is (Skoolhoof H2). *Die rekenaarsentrum is 'n ander voorbeeld wat ons kan gebruik [vir leerders wat begaafd is se stimulerings]* (Skoolhoof H1). Alle skole bied egter nie hierdie voorregte nie, wat beteken dat goedkoper alternatiewe maniere gevind moet word om hierdie leerders te stimuleer (Skoolhoof H5). Skoolhoof H2 beklemtoon die noodsaaklikheid van ouers se ondersteuning aan hulle kind wat begaafd is. Volgens laasgenoemde skoolhoof kan verrykingswerk nie werklik suksesvol geskied sonder ouers se kennis en samewerking in die saak nie.

Versnelling behoort slegs te geskied indien die leerder wat begaafd is emosioneel gereed is daarvoor. Versnelling van die leeruitkomstes en kurrikuluminhoud behoort deur die klasopvoeder geïmplementeer te word aangesien dit die primêre taak van die

klasopvoeder bly. Netso behoort die opvoeder doeltreffend te differensieer sodat alle leerders se leerbehoefte aangespreek word (Skoolhoof H2). Skoolhoof H8 het so hiervan getuig:

Wat wel van jou verlang word is dat jy differensiasie moet toepas in 'n klas en 'n goeie onderwyser sal altyd differensiasie toepas. Dis is net verskriklik moeilik. Hier probeer 'n mens 'n bietjie meer werk met die kind doen, maar soos ek sê dit is onder die moeilikste omstandighede. Maar werklik onderwysers probeer. Hulle probeer differensiasie toepas (Skoolhoof H8).

Volgens die skoolhoofde kan verrykingswerk gebied word binne die akademiese onderwysstelsel aan leerders wat begaafd is. Dit beteken dat hulle dieselfde werk as die res van die klas moet doen, maar dat hulle ook terselfdertyd geprikkel word om dieper te delf en hulle hoër kognitiewe denkvaardighede verder in te span. Skoolhoof H1 verduidelik hul skool se voorsiening aan leerders wat begaafd is:

Ons poog ook om binne die akademiese stelsel verrykingswerk in te werk by modules sodat ons ook vir die kinders wat werklikwaar in 'n spesifieke vakrigting of leerarea baie goed is en begaafd is verder [te] prikkel om meer inligting te kry... as wat daai kinders net doodgewoon in die groot massa, wil ek amper sê, verdwyn (Skoolhoof H1).

Skoolhoof H2 merk op dat ouers somtyds nie wil hê dat hulle kind moeiliker werk moet kry nie, aangesien hulle bang is hulle kind kry swakker punte in vergelyking met die res van hulle klas.

Aanpassings is afhanklik van skoolbeleid en die uitvoer van beleid. Soos daar voorsiening gemaak moet word vir swakker leerders in die skool, behoort daar ook voorsiening gemaak te word vir leerders wat begaafd is (Skoolhoof H7). Skoolhoof H2 getuig die volgende:

Of ons genoeg doen, uhm, ek dink jy kan nooit genoeg doen nie. Kyk hierdie [leerders wat begaafd is] is die een plek waar 'n onderwyser seker maklik kan afskeep, né? Dit gaan daaroor dat jy almal wil deur hê. Jy wil hê almal moet, jou gemiddeld moet goed wees, en so aan. In die proses, dink ek baie keer, dan skeep 'n ou maar die slim outjie af, wat verkeerd is (Skoolhoof H2).

Een skoolhoof is van mening dat leerders wat begaafd is se uitmuntende prestasie juis tydens prysuitdelings erken en beloon behoort te word. Dit dien ook as aanmoediging vir hulle. Skoolhoof H4 getuig soos volg:

Ons hou 'n prysuitdeling, dan kry sulke kinders gewoonlik nou 'n medalje, sertifikate en sulke goedjies om te bewys dat ons sê dat ons sien iets in die kind. Dan gee ons dit dat hy kan weet ons stel belang in hom en ons gee hom die prys omdat ons bewus is dat hy 'n begaafde kind is, en so aan, en dat hy goed presteer, en so aan (Skoolhoof H4).

4.2.2.3. Beleidsaangeleenthede

Hierdie derde tema fokus op laerskoolhoofde se siening van die Onderwysdepartement se beleid ten opsigte van leerders wat begaafd is. Dit behels twee kategorieë, naamlik uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) en inklusiewe onderwys (IO). Dit word aan die hand van die agt deelnemende skoolhoofde se kommentaar en opmerkings uiteengesit.

• Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)

Die meeste skoolhoofde is van mening dat UGO op die oog af 'n goeie onderwysstelsel is wat verskeie voordele inhou. Dit fokus nie net op kennisverkryging nie, maar is juis gerig op die toepassing van kennis. Dit bied ook aan leerders die geleentheid om op hulle eie te kan werk (Skoolhoof H3). UGO gee alle leerders die ruimte om op hulle eie tyd sukses te behaal, en selfstandig te dink en te werk (Skoolhoofde H1 en H6). Daarom behoort UGO juis geskik te wees vir alle leerders, ook leerders wat begaafd is (Skoolhoof H3). Skoolhoof H4 is van mening dat UGO en die agt leerareas in die nuwe kurrikulum (HNKV) aan leerders wat begaafd is die geleentheid bied om hulle uit te leef in al die verskillende areas, sodat hierdie leerders later in die hoërskool in 'n spesifieke rigting kan spesialiseer.

Interessant genoeg bevraagteken skoolhoof H1 die huidige verskynsel dat leerders nie meer kan lees of skryf nie. Hy wonder of hierdie verskynsel nie moontlik toegeskryf kan word aan UGO nie en lewer daarom die volgende kommentaar:

Daar is tog sekere kommerwekkende goed wat ek tog na wil kyk en dit is dat ons al hoe meer hoor van tersiêre inrigtings en selfs hoërskole, [waar]

kinders nie meer kan leer of kan lees nie of nie meer kan spel nie en, uh, die vraag is natuurlik in watter mate het UGO daarmee te doen... Dit kon aanleiding gegee het dat UGO 'n rol speel omdat ons [voorheen] op die feite en die eksakte gekonsentreer het. [Deesdae] minder op die akkuraatheid van goed (Skoolhoof H1).

So ook getuig skoolhoof H8 dat:

...kinders kon lees in die verlede met 'n ander onderwysstelsel. Jammer om dit te sê, kinders lees nie meer by die skole nie. Kinders sukkel om te lees. Daar is afgewyk van basiese beginsels. Die basiese beginsels is gedril in die verlede. Dit word nie meer gedoen nie (Skoolhoof H8).

Sommige skoolhoofde is oortuig dat UGO en groepwerk nie noodwendig die ideale manier is om die volle potensiaal te verwesenlik van leerders wat begaafd is nie. Die UGO en kodestelsel waarvolgens alle leerders geassesseer moet word, bied nie aan leerders wat begaafd is geleentheid om bo die kodes te presteer en toepaslike erkenning te ontvang nie. Volgens die skoolhoofde plaas die leeruitkomstes en kodestelsel 'n plafon op die leerder se prestasie. Daarom is dit nie verteenwoordigend van sulke leerders se ware vermoëns en prestasiepeil nie (Skoolhoof H6).

Ons het nie 'n keuse om UGO in hierdie skool aan te wend nie. So op die beginsel van verrykking van die kurrikulum glo ons dat ons ook ander strategieë kan gebruik. In alles wat gebeur is daar goeie en slegte punte. Ek dink as jy net UGO gaan gebruik, dan mag jy dalk sê maar ek het nie werklikwaar die begaafde kind regtig ontwikkel nie, want UGO kom in kort daarop neer dat ons sekere uitkomstes voorhou wat die kind moet bereik wat ons deur middel van assesseringstandaarde kan bereik (Skoolhoof H1).

Sommige hoofde meen dat UGO nie die optimale ontwikkeling bevorder van leerders wat begaafd is nie (Skoolhoof H5). Netso meen skoolhoof H2 dat kennis gelykstaande is aan mag en dat UGO nie kennis bevorder nie. Skoolhoof H1 getuig die volgende:

Ek persoonlik dink UGO in Suid-Afrika het nog nie sover ontwikkel om te kan sê [dat] die begaafde kind het wel baat gevind by UGO nie. As ons nie bereid is om selfs die UGO by die venster uit te gooi ter wille van die toekoms van hierdie land van ons nie, dan dink ek... ons [is] baie

beperkend. Ons moet ook self bereid wees om te sê dat UGO het sy kans gehad. Dit het nie gewerk nie.

Skoolhoof H2 is van mening dat UGO eintlik gemik is op die onder-gemiddelde kind.

Daardeur sê ek nie die slimmer kinders kan nie baat vind daarby nie. Inteendeel, ek dink, ja as jy dit reg doen en jy het die regte fasiliteite, dan kan hulle tog daarby baat, maar dit is baie moeiliker nou, dink ek, as wat dit in die verlede was (Skoolhoof H2).

Skoolhoofde het bevind dat opvoeders weerstandig is teenoor UGO, hoofsaaklik as gevolg van onkunde en 'n gevoel aan magteloosheid. Sommige skoolhoofde meen dat die fout nie by UGO lê nie, maar eerder in die wyse waarop UGO bekend gestel en geïmplementeer is in die klaskamers. In hierdie verband getuig Skoolhoof H1 die volgende:

So met ander woorde as dit UGO is en as dit... dit veroorsaak het [dat leerders in groepe begin verdwyn], dan is dit nie noodwendig UGO wat dit veroorsaak het nie, maar dit is die geweldige beklemtoning wat op sekere goed geplaas is waar kinders begin verdwyn het. En as ek sê kinders verdwyn, dan verdwyn die begaafde kind ook. En as die begaafde kind nie kan lees of kan spel nie, dan weet ek nie tot watter punt kan sy begaafdheid ontwikkel nie (Skoolhoof H1).

Skoolhoof H8 is van mening dat die probleem nie by UGO lê nie, maar dat die probleem eerder in die uitvoering van die stelsel geleë is. Die deelnemende skoolhoofde getuig dat daar te veel hindernisse in die huidige Suid-Afrikaanse klaskamer is vir UGO om tot sy volle reg te kom. Skoolhoof H8 beskryf die situasie soos volg:

Daar is te veel probleme wat in die pad lê van UGO. As die omstandighede in die skole nie reg is nie, sal hy [UGO] nooit tot sy reg kom nie. Ek dink nie die stelsel is die probleem nie. Die uitvoering daarvan, die oorvol klasse, al die administratiewe papierwerk en goed wat 'n onderwyser moet doen (Skoolhoof H8).

Daar is volgens die hoofde ook bepaalde nadele gekoppel aan UGO: Een skoolhoof is van mening dat UGO eerder geskik is vir die leerder wat gemiddeld funksioneer en

presteer. Boonop meen sommige skoolhoofde dat UGO 'n duur onderwysstelsel is, wat nie effektief toegepas kan word in arm skole nie.

Dit is 'n duur stelsel. Almal het gesê dit gaan 'n goedkoop stelsel wees, waarby alle skole kan inskakel. Ek ervaar dit nie so nie. Hoe swaarder dit gaan by 'n skool, hoe moeiliker werk UGO en dit hoort nie so te wees nie. Dit hang ook af van watter gemeenskap dit is. As dit 'n meer gegoede gemeenskap is, kry jy die [ondersteunende] invloede van die ouer – die ouers, soos dokters, prokureurs, allerhande ouers wat vaardighede het, wat kan inkom in die skool (in) en met die kinders kan werk en vir ons kan help (Skoolhoof H8).

Volgens sommige hoofde is die vaste leeruitkomstes van UGO beperkend teenoor die leerder wat begaafd is se behoefte om sonder vooraf-vasgestelde grense te eksploreer en leermateriaal krities te bevraagteken. Die meeste skoolhoofde is dit eens dat die huidige kodestelsel waarvolgens alle leerders geëvalueer word, 'n plafon plaas op die volle potensiaal en vlak van prestasie van leerders wat begaafd is.

'n Mens sal seker voorsiening moet maak vir 'n ekstra kode vir die begaafde leerder. Ons kodes werk mos nou van 1 tot 4. Die 4 is natuurlik uitstaande, besonders goed en so aan. As hierdie kind begaafd is, sou 'n mens sê, hierdie persoon, ek wil dit eintlik sê, behoort 'n 5 te kry waarvoor daar nie voorsiening gemaak word nie (Skoolhoof H6).

Netso getuig Skoolhoof H2 die volgende oor die kodestelsel van UGO:

So as jy dit streng toepas soos wat hulle sê jy moet in UGO, dan gaan daar van die begaafde kind niks oorbly nie. Daar gaan vir hulle geen wil wees om te werk nie, want hoekom moet jy jou vrek werk as 'Pietie' wat die helfte werk net soveel punte as jy kry? (Skoolhoof H2).

Die kwessie van groepwerk word nie deur alle skoolhoofde ondersteun nie. Sommige hoofde is van mening dat groepwerk nie tot voordeel is van leerders wat begaafd is nie, maar slegs tot voordeel is van die ander leerders in die groep (Skoolhoof H2). Skoolhoof H6 getuig daarenteen dat dit juis goed is as die leerder wat begaafd is in groepe werk, aangesien:

...die res van die groep definitief daarby kan baat vind as 'n begaafde leerder deel van die groep is, maar die res van die groep voel ek sal

miskien nie eintlik die begaafde leerder verder kan help nie... Ek is nie seker in hoe mate die begaafde kind in so ['n] groep sal baatvind en so aan nie (Skoolhoof H6).

Skoolhoof H5 is ook van mening dat inklusiewe onderwys en UGO 'n aanwys is, omdat leerders wat begaafd is ander stadiger leerders kan help met hulle werk. Skoolhoof H2 stel voor dat leerders wat begaafd is eerder die groepleier moet bevraagteken en kritiese vrae stel, in plaas daarvan om self die groepleier te wees. Volgens sommige skoolhoofde word die kwessie van groepwerk in UGO oormatig beklemtoon. Volgens hulle kan leerders al hoe makliker in groepe begin verdwyn. *Met UGO het mense gedink groepwerk is nou die alfa en die omega. Op grond van die pendelum wat heeltemal daai kant toe geswaai het, het kinders begin verdwyn in groepe (Skoolhoof H1).*

Een skoolhoof is van mening dat UGO op té veel leerareas en -uitkomstes probeer fokus en gevolglik net oppervlakkig na inligting kyk.

Die gevaar is dan dat as jy net aan sekere goed raak, dat jy nie werklikwaar die ding deurdruf nie... Op laerskoolvlak raak hulle aan te veel goed, sou ek sê... Die gevaar is natuurlik op grond van die nuwe onderwysbenadering wat daar is, is dat jy net oppervlakkig is en nie in diepte gaan nie (Skoolhoof H1).

Volgens sommige hoofde was die ou onderwysstelsel meer effektief in terme van individuele slaagsyfers van leerders. Leerders kon ook beter lees en skryf. Skoolhoof H4 meen dat UGO slegs suksesvol kan werk as daar by die “basics” van die ou onderwysstelsel gebly word naamlik: *...om jou tafels te leer, soos in die verlede te spel. Al die basiese goete moenie by die vensters uitgegooi word nie (Skoolhoof H4).*

- **Inklusiewe onderwys**

Skoolhoof H7 getuig dat inklusiewe onderwys geskoei is op die beginsels van gelykheid, diversiteit en *ubuntu*, maar dat leerders wat begaafd is die gevaar loop om gedragsprobleme in die klas te ontwikkel vanweë 'n tekort aan stimulerings en uitdagende leergeleenthede. *Om daai kind gestimuleer te hou is een van die grootste uitdagings in*

die beplanningsstelsel van die onderwys en onderwyser, anders raak so ['n] kind verlore, gefrustreerd (Skoolhoof H7).

Inklusiewe onderwys word deur die skoolhoofde beskryf as die insluiting van alle leerders, ongeag van hulle verskille. Skoolhoof H4 is van mening dat 'n skool altyd ingerig behoort te wees vir inklusiewe onderwys. Netso getuig 'n ander skoolhoof: *Inklusiewe onderrig is waar jy seker alles, alle kinders moet kan akkommodeer. Inklusiewe onderwys kan 'n baie goeie ding wees, maar dan moet jy gerat wees daarvoor* (Skoolhoof H8). Skoolhoof H4 is van mening dat leerders wat begaafd is suksesvol behoort te kan vorder in die hoofstroom inklusiewe klaskamer, mits die omstandighede en die opvoeder se ingesteldheid dit toelaat. Skoolhoof H1 is van mening dat verskillende konnotasies aan inklusiewe onderwys gekoppel kan word:

Hy het 'n politieke konnotasie - inklusief teenoor die begrip eksklusief. Eksklusief is baie negatief ervaar in die verlede. Inklusief is tog, dis 'n baie meer positiewe begrip in die lig van die samelewing waarin ons, ons bevind. Om inklusief te wees beteken om mense te betrek en mense geleenthede te gee op grond van begrippe van gelykstelling. Ek dink ['n] mens moet (die) inklusief altyd kan gaan deurtrek na opvoedkundige beginsels toe. Vir my is inklusiewe onderwys om te sê hoe kan ek die kind binne die skool met betrekking tot sy of haar spesifieke talente en gawes die geleentheid gee. Daarom om daardie gawes te ontwikkel, dit is inklusief. Ek sê ek wil daai kind tot sy reg laat kom (Skoolhoof H1).

Skoolhoof H1 wonder of die term inklusief nie die term differensiasie vervang het nie. Beide terme poog om alle leerders in te sluit en aan te pas by hulle leerbehoefte en vermoëns. Dit gaan dus om die akkommodering van alle tipe leerders in dieselfde klaskamer en skool. Volgens skoolhoof H1 kan differensiasie op alle leerders van toepassing wees:

Inklusief, ons akkommodeer alle tipe kinders in die skool, ook die begaafde kind, maar daarteenoor ook die minder begaafde kind, die gemiddelde kind, die onder begaafde kind, as ek dit so kan stel... So my idee is om te sê ek wil nog steeds differensieer (Skoolhoof H1).

Die inklusiewe onderwysbenadering veroorsaak gemengde gevoelens by sommige skoolhoofde.

Ek het maar my bedenkinge daaroor. Ek sal jou sê, as jy nou van inklusiwiteit praat, dan dink 'n mens mos spesifiek nou aan 'n klas waarin jy die begaafde leerling, minder begaafde leerling en ook die gestremde leerling het. En in daai opsig is dit vir die begaafde leerling eintlik 'n nadeel, want daar word soveel energie en tyd spandeer aan daai... daai ander leerling wat nie begaafd is nie, dat daai begaafde leerling (kan) nie rêrigwaar tot sy reg [kan] kom nie, jy weet. So ek het my bedenkinge oor inklusiewe onderwys (Skoolhoof H3).

Skoolhoof H2 is van mening dat inklusiewe onderwys sowel voordele as nadele inhou vir 'n skool. Aan die een kant is dit 'n goeie stelsel, omdat dit alle leerders meer sensitief maak teenoor mekaar se behoeftes. Aan die ander kant is hierdie stelsel en die wyse waarop dit tans in Suid-Afrika toegepas word tot nadeel van heelwat leerders, maar veral leerders wat begaafd is. Skoolhoof H2 erken verder dat inklusiewe onderwys nooit in alle skole sal kan werk nie, omdat alle skole nie gerat is daarvoor nie. Dit beteken nie dat dit 'n verskoning is om minder te doen vir leerders wat begaafd is nie. Aangesien opvoeders spesiale opleiding moet ondergaan om met leerders te werk wat gestremd is, behoort daar ook spesiale opleiding te wees vir opvoeders van leerders wat begaafd is (Skoolhoof H4). Tog meen dieselfde skoolhoof dat daar nie juis groot aanpassings gemaak hoef te word vir leerders wat begaafd is nie, aangesien *daai kind is mos 'n natuurlike slim tipe kind* (Skoolhoof H4). 'n Ander hoof is van mening dat opvoeders nie voldoende opgelei is om inklusiewe onderwys suksesvol toe te pas nie. *Ek voel daarvoor moet daar gespesialiseerde onderwysers wees om gespesialiseerde aandag aan daai tipe kinders te gee* (Skoolhoof H3). Die meeste skoolhoofde is van mening dat daar tans te veel leerderdiversiteit in die klaskamers is. Alle hindernisse moet eers aangespreek word voordat inklusiewe onderwys suksesvol kan wees (Skoolhoof H6).

Die meerderheid skoolhoofde is van mening dat skole nie voldoende ingerig is om inklusief te wees nie:

Maar inklusiwiteit het sy perke. Die skool is nie ingerig om sogenaamd vir kinders met rystoele voorsiening te maak nie, want die skool is nie so gebou nie. Die skool is dubbelverdieping. Hy het nie hysers nie. Hy't nie

platforms waarteen die kind met sy rolstoel sou kon beweeg nie, want die skool is nie so gebou nie. So wat ek daardeur sê, deur net fisies na die skool te kyk is daar beperkinge (Skoolhoof H1).

Skoolhoof H3 getuig dat dit die ideaal is om leerders wat begaafd is suksesvol in te sluit in die hoofstroomklaskamer. Dit kan nie realiseer voordat die skole se beperkte kapasiteit en oormag van onderpresteerders nie eers aangespreek is nie. Daarom stel skoolhoof H3 voor dat beter samewerking en ondersteuning van alle rolspelers en die gemeenskap aangemoedig behoort te word.

Volgens sommige skoolhoofde is die dilemma van inklusiewe onderwys dat dit die massa leerders op gelyke wyse in die klaskamer probeer hanteer. Skoolhoof H7 is van mening dat massaproduksie meestal fokus op die gemiddelde. Daarom is die fokus van die Onderwysdepartement op die leerder wat gemiddeld funksioneer. Dit impliseer dat leerders wat begaafd is nie werklik suksesvol ingesluit word in die inklusiewe klaskamer nie. *Dus die gemiddelde leerder bepaal die standaard en nie die begaafde leerder nie. Dus word inklusiewe onderwys nog nie reg verstaan nie. Daar moet nog baie werk gedoen word om regtig inklusief op te tree (Skoolhoof H7).* Hierdie skoolhoof is van mening dat daar nog nie duidelike standaarde of riglyne in wetgewing bestaan wat bepaal hoe om alle leerderdiversiteite (veral leerders wat begaafd is) voldoende te akkommodeer nie. *So daai kategorieë is nog nie vasgepen nie en daar is nie assesseringstandaarde vir hulle nie. So dit is moeilik om begaafdheid te identifiseer, in elk geval (Skoolhoof H7).*

Skoolhoof H7 is van mening dat inklusiewe onderwys altyd gepaard gaan met beskikbaarheid van fondse, maar dat fondse een van die grootste hindernisse is wat die toepassing van die nuwe onderwysbenadering kelder. Skoolhoof H3 stel voor dat die Onderwysdepartement groter hulp en finansiële insentiewe behoort te verleen aan opvoeders en skole om leerders wat begaafd is beter te ondersteun. Netso erken verskeie skoolhoofde dat daar 'n tekort aan toepaslike beleid in skole bestaan aangaande die onderrig van leerders wat begaafd is. In hierdie verband erken skoolhoof H2 die volgende:

Nêrens lees jy iets of kry jy iets van die Onderwysdepartement wat sê dit verwag ek moet jy doen vir die begaafde kind nie. En jy weet, as hulle dit

nie van jou verwag nie, die meerderheid onderwysers gaan dit dan nie doen nie, maar gaan [slegs] doen wat van hulle verwag word (Skoolhoof H2).

Die hoofde getuig verder dat opvoeders nie die toepaslike kennis en blootstelling oor begaafdheidsonderrig het nie. So ook stem die skoolhoofde saam dat dit belangrik is dat voorsiening aan leerders wat begaafd is nie net in teorie aangespreek word nie, maar dat daar ook toepaslike voorsiening binne die realiteite van die klaskamer gemaak behoort te word. Skoolhoof H2 skryf die gebrek aan beleid aangaande leerders wat begaafd is toe aan die Onderwysdepartement se swak bestuur. *Ongelukkig is die Regering se fokus [gerig op] die druipeysers en kinders wat nie kan lees nie. Dit moenie die fokus wees nie, en dit is my probleem. Jy sal nie Suid-Afrika beter maak voordat ons nie die fokus verskuif nie (Skoolhoof H2).*

Skoolhoofde stem saam dat gelyke behandeling van alle leerders 'n belangrike mensereg in die huidige klaskamer is. Hulle interpreteer dus dat die beleidsdokument, Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001), die leerder wat begaafd is insluit as deel van leerders met verskillende leerbehoefte.

So onder inklusiewe onderwys word die begaafde kind gesien as een van die groepe wat geakkommodeer behoort te word. Dis snaaks genoeg in 'n "mental pitch", dan sien jy hulle [leerders wat begaafd is] altyd bo, en nooit onder nie. So, "mental pitch" sê bo is goed en onder is sleg, en wat die [inklusiewe] dokument wil doen, is sê almal is gelyk... (Skoolhoof H7).

Die praktyk in die klaskamer het egter bewys dat die onderrigtempo en leermateriaal deur die leerder wat sukkel bepaal word en nie deur die leerder wat begaafd is nie. Gevolglik waarsku skoolhoofde teen die gevaar dat leerders wat begaafd is maklik verlore kan gaan vir die samelewing. Daarom is vroegtydige effektiewe identifisering en toepaslike onderrig noodsaaklik vir die ontwikkeling van leerders wat begaafd is in die inklusiewe klaskamer.

Sommige skoolhoofde is van mening dat hulle skole reg is vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys, ook in belang van leerders wat begaafd is (Skoolhoofde H4 en H5). Volgens hulle is daar geen hindernisse in die skool wat hierdie implementering kan stuit nie. Al die ander hoofde is van mening dat daar te veel

uiteenlopende hindernisse is wat eers oorbrug behoort te word voordat inklusiewe onderwys suksesvol kan wees. Voorbeelde van die hindernisse is in 4.2.2.1 bespreek.

4.3 TEN SLOTTE

Die navorsing van hierdie studie toon dat laerskoolopvoeders en skoolhoofde steeds worstel met die knellende vraag oor toepaslike hantering van leerders wat begaafd is binne die hoofstroomonderwys. Dit is vir hulle 'n groot uitdaging in die eerste dekade van die 21ste eeu. In die volgende hoofstuk word daar gefokus op die bespreking van die bevindings, asook die gevolgtrekkings, aanbevelings, beperkinge en sterkpunte van hierdie studie.

HOOFSTUK 5

BESPREKING, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS, BEPERKINGE EN STERKPUNTE

5.1 INLEIDING

In hierdie kwalitatiewe studie is die sienings van laerskoolopvoeders en -skoolhoofde van leerders wat begaafd is ondersoek ten einde leemtes binne die huidige hoofstroomklaskamer te identifiseer en toepaslike aanbevelings te maak. Navorsing deur Brown et al. (2005), Naicker (2000) en Taylor en Kokot (2000) bevestig die noodsaaklikheid van hierdie navorsingstudie, aangesien 'n ondersoek oor die sienings van opvoeders en skoolhoofde groter insig behoort te gee oor die aannames onderliggend aan begaafdheid. Uit die inklusiewe ideale waarna Engelbrecht en Green (2007, p. 84) in hulle navorsing verwys, ontstaan die vraag of die huidige hoofstroomklaskamer werklik alle leerders insluit, kwaliteit deelname deur toepaslike onderrig aan hulle te bied en ook die optimale prestasie en ontwikkeling van alle leerders bevorder. Daarom word die sienings van laerskoolopvoeders en -skoolhoofde bespreek ten einde vas te stel of Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) werklik op só wyse verstaan en geïmplementeer word dat dit die behoeftes van leerders wat begaafd is doeltreffend insluit en effektief aanspreek sodat hierdie leerders optimale funksionering en geleentheid tot uitsonderlike prestasie kan ontvang. Dit is gewis dat suksesvolle implementering van beleid nie sonder volhoubare ondersteuning en kollaborasie van rolspelers kan geskied nie (Engelbrecht, 2007, pp.178-188).

Uit die literatuuroorsig van hierdie studie word die noodsaaklikheid beklemtoon van optimale en holistiese ontwikkeling van leerders wat begaafd is. Die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring (HNKV) (Departement van Onderwys, 2002, p.9) bevestig dat die huidige kurrikulum só ontwerp is dat alle leerders optimaal behoort te ontwikkel ten einde hulle volle potensiaal te bereik. Verder stel die HNKV (Departement van Onderwys, 2002, p.9) in die vooruitsig 'n lewenslange leerder wat vrymoediglik en onafhanklik, geletterd, gesyferd, veelvaardig en deernisvol is, met respek vir die omgewing en met die vermoë om uiteindelik as 'n kritiese en aktiewe burger aan die

samelewing deel te neem. In hierdie verklaring wil dit voorkom asof die huidige inklusiewe klaskamer juis ook die spesifieke leervermoëns van leerders wat begaafd is behoort te ontwikkel. Navorsing deur Van der Westhuizen en Maree (2006, p.205) toon egter dat die huidige kurrikulum nie doeltreffend geïmplementeer word om leerders se diverse behoeftes aan te spreek nie. Dit impliseer dat leerders wat begaafd is nie effektief onderrig word om uitsonderlike prestasie te kan lewer binne die huidige hoofstroomklaskamer nie.

Navorsing deur Taylor en Kokot (2000, p. 813) erken dat begaafdheidsonderrig in die meeste Afrika-lande (insluitend Suid-Afrika) nie in die nabye toekoms as prioriteit beskou gaan word nie. Daarenteen beklemtoon verskeie plaaslike navorsers juis die noodsaaklikheid aan toepaslike opleiding van opvoeders van leerders wat begaafd is ter wille van die vooruitgang van die samelewing (Kokot, 2005, p.484; Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.206-214). In die lig van die voorafgaande poog hierdie studie om die sienings van opvoeders en skoolhoofde van leerders wat begaafd is uit diverse taal-, sosio-ekonomiese en kultuuragtergronde te ontleed en te integreer aan die hand van bestaande literatuur. Dit stel die navorser in staat om leemtes in die praktyk op so 'n wyse aan te bied dat toepaslike aanbevelings gemaak kan word wat as basis kan dien waaruit verdere navorsing kan voortspruit.

5.2 BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE

Die navorsingsresultate beantwoord aan die doelstellings van hierdie studie. Daarom word die navorsingsresultate van die twee fokusgroeponderhoude met die opvoeders (in Tabel 4.1 uiteengesit), asook die navorsingsresultate van die agt individuele onderhoude met die betrokke skole se hoofde (in Tabel 4.2 uiteengesit), geïntegreerd bespreek aan die hand van die geïdentifiseerde temas. Die opvoeders en skoolhoofde se response word met die literatuur verweef ten einde belangrike verskynsels uit te lig, ooreenkomste en verskille te bespreek en die bevindinge op 'n georganiseerde wyse aan te bied.

5.2.1 Hindernisse

Opvoeders en skoolhoofde beskou praktiese hindernisse as die grootste nadelige faktor in die klaskamerkonteks, met spesifieke verwysing na die remmende effek daarvan op die optimale ontwikkeling van leerders wat begaafd is. Die literatuur getuig dat leerders wat begaafd is dikwels sowel interne as eksterne hindernisse ervaar tydens hulle ontwikkeling (Greene & Margison, 2004:236).

5.2.1.1 Algemene hindernisse (*Intern & Ekstern*)

Uit die navorsingsbevindinge blyk dit dat die interne motivering en dryfkrag van leerders wat begaafd is, asook die invloed van 'n negatiewe selfbeeld, 'n ernstige hindernis kan wees tydens hierdie leerders se ontwikkelingsproses (Kokot, 2005, pp. 474-476; Lomofsky & Skuy, 2001, pp.195-196). Die opvoeders en skoolhoofde is van mening dat toenemende armoede en neerdrukkende omstandighede daartoe bydra dat leerders wat begaafd is 'n interne gebrek aan taakgedrewendheid en motivering ervaar wat hulle funksionering en prestasie benadeel. Dit word bevestig deur die literatuur (Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.202-203).

Sommige opvoeders waarsku teen die vroeë identifisering van jong leerders wat begaafd is, maar wat nog nie emosioneel gereed is om bepaalde besluite op 'n verantwoordelik wyse te neem nie. Dit word bevestig deur die literatuur van Kokot (2005, p.476). Dit wil voorkom asof identifisering hand-aan-hand loop met toepaslike uitdagings en volhoubare ondersteuning. Die literatuur toon dat leerders wat begaafd is se emosionele ontwikkeling nie noodwendig op dieselfde ontwikkelingsvlak is as hul kognitiewe peil nie. Daarom word dit noodsaaklik geag om hierdie leerders steeds toe te laat om met hulle ouderdomsgroep sosiaal en emosioneel te funksioneer (Bates & Munday, 2005, p.8). Kokot (1999, p.275) stel voor dat leerders wat begaafd is ingespan behoort te word om in groepies te funksioneer en probleme op te los. Dit behoort aan sulke leerders die geleentheid te bied om in groepsverband sosiaal-emosioneel te ontwikkel. So sal hierdie leerders se emosionele intelligensie spontaan verder kan ontwikkel (George, 2000, p.78; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.209).

Die navorsingsbevindinge toon vervolgens dat die meeste opvoeders 'n negatiewe ingesteldheid het teenoor hulle persoonlike belewenis van hulle professie. Opvoeders meen hulle word al hoe meer oorweldig deur die enorme klaskamereise en verantwoordelikhede wat aan hulle gestel word. Die literatuur bevestig hierdie toenemende druk op die onderwysproses en die negatiewe impak daarvan op veral leerders wat begaafd is (Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.203). Verder veroorsaak die ervaring van daaglikse hindernisse gevoelens van magteloosheid by die opvoeders. Uit die literatuur blyk dit dat die gesindheid en persoonlikheid van opvoeders 'n deurslaggewende rol speel in die wyse waarop begaafdheid van leerders verwesenlik gaan word (Kokot, 2005, p.484; Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.212-213). Dit is ongetwyfeld waar dat opvoeders met negatiewe gesindhede nie in staat sal wees om die spreekwoordelike ekstra myl saam met leerders te stap wat 'honger' is vir addisionele uitdagings en verryking nie. Daarom stel sommige opvoeders in die studie voor dat daar groter selfondersoek gedoen moet word, aangesien dit daartoe kan lei dat opvoeders 'n helderder begrip kan ontwikkel vir hulle eie sterktes en leemtes. Sodoende kan hulle dan meer beteken vir leerders wat begaafd is.

Dit is duidelik uit die onderhoude met die opvoeders en hoofde dat die invloed van portuurdruk ook 'n nadelige impak kan hê op die optimale funksionering van leerders wat begaafd is. Vanweë hierdie leerders se normale strewe na sosiale aanvaarding kan dit gebeur dat hulle doelbewus onderpresteer ten einde sosiaal te konformeer en hulle portuur- en selfbeeld te verbeter. Die literatuur bevestig hierdie stelling (Bar-On, 2007, p.123; Kokot, 2005, pp.476-477; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.203).

Volgens opvoeders en skoolhoofde is gedragsprobleme 'n enorme dilemma in die huidige Suid-Afrikaanse klaskamerkonteks, aangesien dit nie net die onderrigproses inhibeer nie, maar ook verhoed dat alle leerders optimaal kan ontwikkel. Dit word bevestig deur die navorsing van Saunderson (2006, p.1). Die skoolhoofde getuig veral oor die gebrek aan regte wat opvoeders binne die onderwysprofessie ervaar. Dit laat opvoeders met 'n gevoel van magteloosheid wat sommige leerkragte selfs daartoe dwing om die onderwysprofessie te verlaat.

Die literatuur erken dat die ondersteuning en kollaborasie van ouers noodsaaklik is vir die effektiewe implementering van 'n beleid en volhoubare ondersteuning van leerders

wat begaafd is (Lomofsky & Skuy, 2001, 197; McKenzie & Loebenstein, 2007, p.198). Onbetrokke en apatiese ouers dien volgens opvoeders en skoolhoofde as nog 'n hindernis in die optimale ontwikkeling van alle leerders. Dit het ook 'n nadelige effek op die opvoeder self, aangesien die opvoeder nooit alleen verantwoordelik kan wees vir die optimale ontwikkeling van die leerder wat begaafd is nie. Daarenteen kan onnodige ouerdruk ook die uitnemende prestasie inhibeer van leerders wat begaafd is. Die literatuur bevestig hierdie siening (Bates & Munday 2005, p.13; Greene & Margison, 2004, p.236; Lomofsky & Skuy, 2001, p.196; Woolfolk, 2007, p.153).

Die opvoeders en skoolhoofde stem saam dat swak sosio-ekonomiese omstandighede en 'n tekort aan stimuleringsgeleenthede 'n besliste negatiewe impak het op die realisering van die potensiaal van leerders wat begaafd is. Naicker (2000, p.10) is van mening dat armoede en ontbering in die samelewing dikwels nie ruimte laat vir gepaste ondersteuning van leerders wat begaafd is nie. Ondanks 'n negatief getakseerde omgewing, moet opvoeders en hoofde steeds hul idealisme en toewyding behou vir toepaslike onderrig en ontwikkeling van leerders wat aan hulle toevertrou is. Die literatuur beklemtoon juis dat minder gunstige sosio-ekonomiese omstandighede opvoeders nie moet verhoed om leerders wat begaafd is minder toepaslik te identifiseer en te ondersteun nie (Lomofsky & Skuy, 2001, p.198). Aangesien Suid-Afrikaanse hoofstroomskole tans gekenmerk word deur leerders wat afkomstig is uit diverse kulturele en sosio-ekonomiese omgewings behoort opvoedkundige benaderings tot leer en onderrig juis relevant te wees binne die konteks waarin leerders wat begaafd is hulle bevind (Moltzen, 2006, p.41).

Die meeste hoofde ondersteun die ideaal om 'n gemeenskap te bevorder waarin 'n kultuur van uitnemendheid (*"excellence"*) bewerkstellig word, sodat veral leerders wat begaafd is in 'n milieu kan ontwikkel waar hulle optimaal kan presteer en toepaslike erkenning kan ontvang. Die navorsing van Lomofsky en Skuy (2001, p.198) dui daarop dat die realisering van hierdie ideaal moontlik is mits kollaborasie en toepaslike ondersteuning deur alle rolspelers geskied.

Die navorsingsbevindinge toon vervolgens dat die Suid-Afrikaanse samelewing en skoolomgewing vandag in besonder gekenmerk word deur vandalisme, misdaad en armoede. Dit word bevestig deur die literatuur (Van der Westhuizen & Maree, 2006,

pp.202-203). Verskeie skoolhoofde erken dat die blanke skole van die vorige onderwys-era beter gerat was vir inklusiewe onderwys in vergelyking met die huidige onderwysbedeling. Daar was beter fasiliteite en hulpbronne tot die skole se beskikking. Sommige oorsese navorsers verskil oor hierdie siening. Volgens Ainscow (2000), Blumen-Pardo (2002) en Maker (1986) in Van der Westhuizen en Maree (2006, p.208) behoort die huidige hoofstroomklaskamer, wat gekenmerk word deur 'n inklusiewe benadering, voldoende voorsiening te maak vir leerders wat begaafd is se unieke leervermoëns en behoeftes. Hieruit blyk dit dat teorie en praktyk merkbaar van mekaar verskil. Die gaping lê juis in die wyse waarop amptelike beleid verstaan word en in die wyse waarop dit in die praktyk deur opvoeders en hoofde geïmplementeer en volhoubaar ondersteun word.

Opvoeders en skoolhoofde stem saam dat hulle al hoe meer voor die uitdaging geplaas word van toenemende klasgrootte en leerderdiversiteit. Dit plaas geweldig baie druk op opvoeders om doeltreffend te differensieer sodat die diverse leervermoëns van leerders in dieselfde klaskamer doeltreffend aangespreek kan word. Die literatuur dui daarop dat toenemende leerderdiversiteit dit byna onmoontlik maak vir die meeste opvoeders om effektief te differensieer en toepaslike begaafdheidsonderrig aan leerders wat begaafd is in die hoofstroomklaskamer te bied (Bar-On, 2007, p.124; Willard-Holt, 2003, p.72).

Die navorsingsbevindinge toon duidelik dat opvoeders en skole in die praktyk boonop oorweldig word deur talle administratiewe eise wat die Onderwysdepartement aan hulle stel. Sommige van die opvoeders blameer die sisteem. Hulle meen dat die verantwoordelikhede en eise wat aan hulle gestel word net te veel is. Die navorsingsbevindinge toon ook dat daar groot druk op skole en opvoeders geplaas word om genoegsame bewys te lewer van intervensies vir die leerder wat skolasties sukkel. In die proses word die leerbehoefte van leerders wat begaafd is dan dikwels verwaarloos. Dit word bevestig deur die literatuur (Wallace, 2007, p.197). Die navorsingsbevindinge toon verder ook dat daar in baie laerskole al hoe minder onderrigtyd beskikbaar is as gevolg van buitemuurse fondsinsamelings en projekte wat opvoeders moet inisieer en aanbied. Volgens die deelnemers is baie ouers ook nie meer beskikbaar om buitemuurse insette te lewer en ekstra hulp te verleen aan skole nie.

Opvoeders en hoofde meen dat hulle eie tekort aan kennis en toepaslike blootstelling veroorsaak dat leerders wat begaafd is nie toepaslike onderrig ontvang nie. Die literatuur bevestig dat onvoldoende voor- en indiensopleiding van opvoeders van leerders wat begaafd is daartoe kan lei dat sulke leerders nie optimaal ontwikkel nie (Greene & Margison, 2004, p.236; Kokot, 2005, pp.470 & 484; Lomofsky & Skuy, 2001, p.197; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.203; Wallace, 2007, p.198). Opvoeders erken dat hulle skuldig voel, omdat hulle nie voldoende voorsiening maak of aandag skenk aan veral leerders wat begaafd is in die huidige hoofstroomklaskamer nie. Verder getuig die meeste opvoeders en hoofde dat hulle voordiensopleiding hoofsaaklik gefokus het op onderrig aan leerders wat gemiddeld en laag-gemiddeld funksioneer. Die doel was eintlik om die gemiddelde prestasie of standaard te handhaaf of te verbeter. In die proses word die unieke leervermoëns van leerders wat begaafd is dan afgeskeep. Die mededelings van die opvoeders en skoolhoofde toon dat soos daar tans voorsiening gemaak word vir leerders wat skolasies sukkel, behoort daar ook voldoende voorsiening gemaak te word vir leerders wat begaafd is. Bo en behalwe die onvoldoende tersiêre opleiding van opvoeders in begaafdheidsonderrig is daar ook 'n gebrek aan toepaslike indiensopleiding waartydens opvoeders in die praktyk bemaagtig en effektief ondersteun kan word om sulke leerders te onderrig (Sien meer oor opleiding as besondere hindernis in afdeling 5.2.1.3).

Die navorsingsbevindinge toon ten slotte dat die huidige kurrikulum (Departement van Onderwys, 2002) met spesifieke verwysing na die kodestelsel, nie die identifisering van leerders wat begaafd is vergemaklik nie. Volgens die opvoeders en die hoofde beperk die kodestelsel die optimale prestasie van leerders wat begaafd is, aangesien dit nie ruimte laat om hierdie leerders se ware leervermoëns aan te dui nie. Die literatuur bevestig dat 'n onvoldoende kurrikulum die spreekwoordelike vlam van uitsonderlike prestasie in leerders wat begaafd is kan uitdoof indien dit nie genoegsame uitdagings en erkenning aan leerders se sigbare of latente begaafdheid bied nie (Kokot, 2005, pp.473-474). Van der Westhuizen en Maree (2007, p.205) erken dan ook dat die opleiding van opvoeders ten opsigte van die nuwe kurrikulum in die klaskamerpraktyk onvoldoende is. (Sien meer oor beleidsaangeleenthede, met spesifieke verwysing na die kurrikulum (HNKV), as besondere hindernis in afdeling 5.2.1.4).

5.2.1.2 Identifisering as besondere hindernis

Die meeste opvoeders en skoolhoofde is van mening dat hulle 'n gebrekkige opleiding in begaafdheidsonderrig gehad het. Ondanks hierdie leemte blyk dit tog dat die meeste deelnemers kennis dra van sommige eienskappe wat kenmerkend is van leerders wat begaafd is. Die eienskappe wat hulle uitgelig het stem ooreen met die literatuur (Bar-on, 2007, p.123; Kokot, 2005, pp.472-476; Sattler, 2002, p.353). Die algemene gevolgtrekking uit die navorsingsbevindinge is dat leerders wat begaafd is gekenmerk word aan spesifieke eienskappe, vaardighede en kennis wat hulle duidelik onderskei van hulle chronologiese ouderdomsgroep. Hierdie vaardighede en kennis staan ver uit bo die algemene standaard, soos bepaal deur die samelewing, op grond van sekere gegewe statistiek wat as die standaard beskou word. Om begaafd te wees is om uitsonderlik van andere te verskil wat betref 'n spesifieke gebied of talent (Kokot, 2005, p.474).

Die literatuur bevestig dat daar internasionaal uiteenlopende en kontroversiële standpunte gehuldig word oor die konsep begaafdheid. Verskillende definisies van begaafdheid word gekoppel aan subjektiewe ervarings, uiteenlopende historiese en kulturele kontekste en spesifieke blootstelling (Bernal, 2003, p.187; Jewell, 2005, p.110; Taylor & Kokot, 2000, p.802). Volgens die navorsingsbevindinge bestaan daar ook tans in Suid-Afrika 'n gebrek aan 'n werkbare definisie van begaafdheid. Die literatuur bevestig hierdie dilemma en ondersteun die noodsaaklikheid aan 'n operasionele definisie wat verteenwoordigend is van die diverse Suid-Afrikaanse samelewing (De Bruyn, 1991, p.43).

Die opvoeders en hoofde beskou begaafdheid as 'n komplekse verskynsel wat moeilik afgebaken en gedefinieer kan word. Dit word bevestig deur die literatuur (Kokot, 1992, p.34). Omdat begaafdheid moeilik is om te definieer, het dit implikasies vir die identifisering van hierdie leerders in die klaskamer en gevolglik ook vir hulle suksesvolle ondersteuning. Die literatuur bevestig dat 'n bruikbare definisie noodsaaklik is voordat identifisering kan plaasvind (Kokot, 1992, 55). Daarbenewens toon die navorsingsbevindinge dat 'n gebrek aan kennis en 'n werkbare definisie van begaafdheid verwarring kan veroorsaak by sommige opvoeders en skoolhoofde. Van die deelnemers stel begaafdheid gelyk aan talent, terwyl ander weer 'n duidelike

onderskeid tref tussen meer sigbare talent en verskuilde begaafdheid. Daar bestaan ook 'n tendens by sommige hoofde dat begaafdheid gelyk gestel kan word aan hardwerkendheid en pligsgetrouheid. Dit kan as 'n problematiese siening beskou word, aangesien daar leerders in dieselfde klaskamer is wat baie hardwerkend en pligsgetrou is, maar wat nie as begaafd bestempel kan word nie. Die literatuur beaam hierdie feit (Bar-On, 2007, p.123).

Die navorsingsbevindinge toon dat opvoeders en hoofde geen of weinig kennis dra van toepaslike metodes vir die identifisering van leerders wat begaafd is nie. (Sien meer oor opleiding as besondere hindernis in afdeling 5.2.1.3). Die literatuur stel voor dat die ontwikkeling van toepaslike alternatiewe assesseringsmetodes noodsaaklik is vir die huidige identifisering van leerders wat begaafd is (Sattler, 2002, pp.353-356). Sommige navorsers is ten gunste van dinamiese identifiseringsmetodes, aangesien dit buigbaar en aanpasbaar is vir verskillende leerders (Brown et al., 2005, p.77; Kokot, 1992, p.55). Die literatuur is van mening dat nie-verbale metodes juis geskik behoort te wees vir die Suid-Afrikaanse konteks, aangesien dit alle taal- en kultuurgroepe in ag sal neem tydens die identifiseringsproses (Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.210).

Die onderhoude met die opvoeders en skoolhoofde toon dat verskillende onderrigmetodes en voorsiening aan leerders wat begaafd is verband hou met hulle uiteenlopende sienings van begaafdheid (Schack, 2004, p.138). Daarom bevestig die literatuur dat die grootste uitdaging vir opvoeders daarin lê om sienings en praktyk bymekaar te bring ten einde leerders wat begaafd is effektief te identifiseer en te onderrig (Brown et al., 2005, p. 68). As gevolg van leerders en opvoeders se uiteenlopende kontekste, stel Brown et al. (2005, p. 68) voor dat opvoeders 'n meer buigbare benadering behoort te volg in die identifisering en ontwikkeling van leerders se begaafdheid en talente. Leerders wat begaafd is se ontwikkelingsproses behoort deurlopend aangemoedig te word gedurende klaskameronderrig. In hoofstuk 1 is daar drie sleutelvoorstelle gemaak wat 'n meer buigbare benadering verteenwoordig, naamlik groter agting vir die kulturele en omgewingservarings van hierdie leerders (ten einde geskikte plasingmoontlikhede vir hulle te ontwikkel), meer buigbare en veelvuldige identifiseringstrategieë (ter erkenning van die diverse sosio-ekonomiese agtergronde van leerders wat begaafd is) en ten slotte 'n meer dinamiese siening vir 'n behoorlike definisie van die begrip begaafdheid (Brown et al., 2005, pp.75-78).

Volgens die sienings van die deelnemers manifesteer begaafdheid op verskillende maniere. Dit kompliseer die identifisering en definiëring van leerders wat begaafd is. Die opvoeders en skoolhoofde erken dat daar verskillende tipes begaafdheid bestaan. Sommige deelnemers is van mening dat begaafdheid aan leerders se akademiese prestasies gekoppel kan word. Hierdie aanname kan gevaarlik wees, aangesien leerders wat begaafd is nie noodwendig altyd akademies presteer nie (Bar-On, 2007, p.123). 'n Belangrike standpunt is deur een van die opvoeders gehuldig, naamlik dat geslag 'n bepalende rol speel in die identifisering van leerders wat begaafd is. Volgens hierdie opvoeder wil dit voorkom asof dogters hulle begaafdheid op 'n baie vroeër ouderdom toon in vergelyking met seuns. Dit word ook bevestig deur die bevindings van internasionale begaafdheidskenner (Freeman, 2004, pp.17-21). Toepaslike navorsing deur Sattler (2002, p.353) bevestig verder dat 'n leerder wat begaafd is altyd in een of ander bepaalde area prominent en uitsonderlik sal presteer, mits daardie leerder toepaslike en effektiewe ondersteuning ontvang. In die lig van identifisering is die meeste deelnemers ten gunste van vroeë identifisering en ondersteuning van leerders wat begaafd is. Die literatuur bevestig ook in die algemeen die wenslikheid van vroeë identifisering van leerders wat begaafd is (Bar-On, 2007, p.124; Kokot, 1992, pp.56 & 194; 2005, p.479; Xolo, 2007, pp.201-203). Alhoewel die meeste opvoeders en hoofde ten gunste is van vroeë identifisering en toepaslike voorsiening in die laerskool, is een van die skoolhoofde tog oortuig dat die laerskool slegs as basis behoort te dien vir die identifisering van leerders wat begaafd is. Volgens hierdie hoof behoort die hoërskool eintlik die verantwoordelikheid te aanvaar vir die toepaslike voorsiening en stimulering van leerders wat begaafd is.

Die navorsingsbevindinge en die literatuur stem ooreen dat 'n IK-toetstelling alleen nie meer voldoende is om leerders wat begaafd is te identifiseer nie (Bar-On, 2007, p.123; Bernal, 2003, p.187; Tlale, 1990, in Taylor & Kokot, 2000, p.808; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.209). Die algemene tendens is dat die rol van emosionele intelligensie ook in ag geneem behoort te word tydens die identifisering en ontwikkeling van leerders wat begaafd is. Navorsing toon dat emosionele stabiliteit die kognitiewe prestasie van leerders sal ondersteun en bevorder (Wallace, 2007, p.198). Die literatuur getuig dat rolspelers se positiewe gesindheid en volhoubare ondersteuning aan leerders wat begaafd is 'n belangrike impak het op die verwesenliking van hierdie leerders se buitengewone potensiaal (Kokot, 2005, p.474; Van der Westhuizen & Maree, 2006,

p.213). Die deelnemers se sienings korreleer met die standpunt dat volhoubare ondersteuning deur alle rolspelers noodsaaklik is om hierdie leerders optimaal te ontwikkel. Dit blyk egter dat daar tans 'n groot leemte bestaan aan kollaboratiewe ondersteuning en betrokkenheid van alle rolspelers in die ontwikkelingsproses van leerders wat begaafd is.

Uit die onderhoude met die opvoeders en die skoolhoofde wil dit voorkom asof die unieke konteks van 'n leerder wat begaafd is 'n besliste impak het op die identifisering van hierdie leerders en die wyse waarop leer en onderrig aan hulle gebied gaan word. Hierdie navorsingsbevindinge korreleer met die literatuur (Kokot, 2005, p.472; Moltzen, 2006, p.41). Die literatuur bevestig dat leerders wat begaafd is afkomstig is uit alle kultuurgroepe, ekonomiese strata en menslike aktiwiteite (Brown et al., 2005, pp.70-71; Woolfolk, 2007, p.149). Daarom behoort begaafdheid en die wyse waarop leerders onderrig word, relevant te wees tot daardie leerders se unieke konteks. Dit behoort van so 'n aard te wees dat onderrig en ondersteuning in alle sisteme (klas, portuur, skool, huis, gemeenskap en samelewing) op 'n interafhanklike wyse aangespreek sal word (Kokot, 2005, p.472). Sommige deelnemers getuig dat die identifisering van leerders wat begaafd is hoofsaaklik gekoppel kan word aan die omgewing waarin die leerders opgroei en aan die geleenthede wat hulle ontvang. Dit impliseer dat leerders wat meer geleenthede kry, ook meer optimaal ontwikkel in terme van hulle leervermoëns. Dit wil dus voorkom asof die identifisering van sulke leerders makliker plaasvind in vergelyking met leerders wat uit minder gunstige sosio-ekonomiese omgewings afkomstig is. Dit blyk dat daar beslis meer in Suid-Afrika gedoen kan word om leerders wat begaafd is en uit minder gunstige sosio-ekonomiese omgewings afkomstig is, meer effektief te identifiseer en beter te ondersteun (Lorenzo, 2007, pp.53-54).

Opvallend genoeg het slegs die skoolhoofde kommentaar gelever oor die behoefte aan toepaslike voorsiening aan leerders wat begaafd is in die hoofstroomklaskamer in vergelyking met die stereotipiese eksklusiewe behandeling van hierdie leerders. Dit dui moontlik op die posisionering van die skoolhoof as sistemiese tussenganger tussen die skool en die gemeenskap. Uit die aard van hulle posisie is laerskoolhoofde se sienings en verantwoordelikhede nie net beperk tot die grense van die klaskamer en skoolkonteks nie, maar word hulle invloed ook gekoppel aan die wyer gemeenskap. Hulle funksie is in hierdie verband pragmaties en sosiaal gemotiveerd. Volgens die

sienings van die skoolhoofde behoort onderrig aan leerders wat begaafd is ook nie gekoppel te word aan eksklusiewe behandeling nie, maar behoort dit juis dringende aandag te ontvang in die hoofstroomklaskamer ter wille van die vooruitgang van die samelewing. Die literatuur ondersteun die hoofde se opvatting dat leerders wat begaafd is 'n belangrike bydrae behoort te lewer en aanwinst te wees in die samelewing (De Bruyn 1991, p.20; Kokot, 2005, pp.469-470; Wallace, 2007, p.197; Woolfolk, 2007, p.148).

5.2.1.3 Opleiding as besondere hindernis

Opvoeders en skoolhoofde vertolk 'n belangrike funksie in die ontwikkeling van alle leerders se potensiaal. Die deelnemers erken dat hulle nie voldoende toegerus en opgelei is om effektiewe onderrig te bied aan leerders wat begaafd is nie. Dit korreleer met die literatuur wat konstateer dat Suid-Afrikaanse opvoeders nie toepaslik opgelei is om leerders wat begaafd is effektief te ondersteun nie (Kokot, 1999, p.270; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.207).

Dit blyk duidelik uit die navorsingsbevindinge dat die deelnemers slegs beperkte kennis dra van die tipiese kenmerke van leerders wat begaafd is. 'n Sekere mate van kennis word toegeskryf aan praktykervaring en sporadiese addisionele leeswerk in boeke, die gebruik van die internet en toepaslike artikels in vaktydskrifte. Opvoeders gebruik ook soms probeer-en-tref metodes, maar sonder die nodige teoretiese kennis en praktiese ervaring. In die lig van die bogenoemde word 'n dringende pleidooi gerig om sowel voordiens- as indiensopvoeders en sleutelspelers voldoende op te lei in toepaslike begaafdheidsonderrig (Kokot, 2005, pp.470 & 484; Van der Horst, 2000, p.109; Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.207 & 214).

Die literatuur bevestig dat groot getalle leerders wat begaafd is, die gevaar loop om in die huidige opset ontoepaslike begaafdheidsonderrig in hoofstroomklaskamers te ontvang (Bar-On, 2007, p.124; Wallace, 2007, p.197). Die opvoeders en skoolhoofde stem saam met hierdie siening en erken dat gebrekkige opleiding in begaafdheidsonderrig dikwels daartoe lei dat kosbare tyd in die hoofstroomklaskamer vermors word deur oneffektiewe onderrigmetodes. Knobel en Shaughnessy (2002, p.125) getuig dat die skoolsisteem begaafdheidsonderrig kan inperk deur nie voldoende

erkenning te gee en ruimte te bied vir toepaslike begaafdheidsonderrig nie (Sien meer oor hindernisse, met spesifieke verwysing na onvoldoende opleiding in afdeling 5.2.1.2). Die impak van al hierdie bogenoemde hindernisse lei daartoe dat leerders wat begaafd is dikwels in die hoofstroomklaskamer oorgelaat word aan hulle eie lot omdat die opvatting bestaan dat leerders wat begaafd is op hulle eie behoort te kan funksioneer (Kokot, 2005, p.473).

Die literatuur stel voor dat opvoeders in Suid-Afrika se lae moraal en negatiewe ingesteldheid teenoor hulle professie eers aangespreek moet word voordat ander hindernisse (soos gebrekkige opleiding) aangepak kan word (Ainscow, 2000, p.101 in Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.208). Suid-Afrikaanse tersiêre instansies behoort doelgerigte pogings aan te wend om begaafdheidsonderrig deur middel van voordiens- en indiensopleiding te bevorder (Kokot, 1992, p.69; 2005, p.484; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.214). Geskikte begaafdheidsonderrig behoort opvoeders se selfvertroue en gesindheid te verbeter teenoor leerders wat begaafd is. Tydens voordiens- en indiensopleiding behoort daar spesifiek gefokus te word op die groter fasiliterende rol van laerskoolopvoeders in die onderrig van leerders wat begaafd is (Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.203), asook die toepaslike opleiding in multi-kulturele en diverse leerstyle (Lorenzo, 2007, pp.53-54; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.208). Verskillende vorms van begaafdheidsopleiding kan aan rolspelers gebied word, byvoorbeeld deeltydse nagraadse kursusse, rekenaargesteunde programme ("*online courses*"), werksinkels en vakansie-skole (Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.208-211).

5.2.2 Leerondersteuning

5.2.2.1 Rolspelers

Die navorsingsbevindinge toon dat die laerskoolopvoeders hulself as deurslaggewende rolspelers beskou in die onderrigproses van leerders wat begaafd is. Opvoeders getuig dat hulle op 'n daaglikse basis met hierdie leerders werk en daarom in staat behoort te wees om toepaslike begaafdheidsonderrig te bied. Woolfolk (2007, p.152) meen tereg dat begaafdheidsopvoeders in staat behoort te wees om voldoende uitdagings en ondersteuning te bied aan leerders wat begaafd is, sonder om bedreig te voel deur

hierdie leerders se uitsonderlike vermoëns. Kokot (2005, p.484) is van mening dat begaafdheidsopvoeders ook sensitief ingestel behoort te wees vir die unieke verskille en spesifieke onderrigbehoefte van leerders wat begaafd is. Voorstelle oor toepaslike ondersteuning word in die volgende afdeling 5.2.2.2 bespreek.

Opvoeders erken dat hulle primêre fokus daarin lê om alle leerders aan die einde van die skooljaar suksesvol te laat slaag. As gevolg van die druk van die Onderwysdepartement om meer aandag en doeltreffende intervensie te bied aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar, erken opvoeders en hoofde dat daar tans in die hoofstroomklaskamer doelbewus meer aandag geskenk word aan hierdie leerders wat suksel. Opvoeders besef dat 'n eenvormige onderrig of te wel massa-onderrig, nie geskik is vir die optimale ontwikkeling van leerders wat begaafd is nie. Bo en behalwe die hoofstroomonderwys, benodig leerders wat begaafd is addisionele stimulerings, dienste en ondersteuning wat tans nie deur die gewone skoolsisteem voorsien word nie (Brown et al., 2005, p.70; De Bruyn, 1991, p.17; Freeman, 2002, p.11). Volgens die navorsingsbevindinge is die klaskameruitdagings en hindernisse net té veel om daadwerklike pogings aan te wend om begaafdheids-onderrig te bevorder. Een van die opvoeders het in hierdie verband 'n belangrike opmerking gelewer. Daarvolgens hoef die opvoeders nie self begaafd te wees om doeltreffend te werk met leerders wat begaafd is nie. Hierdie siening korreleer met die literatuur (Kokot, 2005, p.484).

Die navorsingsbevindinge van beide die opvoeders en skoolhoofde beaam vervolgens dat alle rolspelers beter behoort saam te werk en 'n gedeelde verantwoordelikheid behoort te aanvaar vir die optimale ontwikkeling van leerders wat begaafd is. Hulle meen dat toepaslike onderwysvoorsiening slegs kan geskied as daar volhoubare ondersteuning, kollaborasie (samenwerking) en 'n gesindheid van bereidwilligheid tot deelname en verantwoordelikheid bestaan tussen alle rolspelers. Die literatuur bevestig dat ondersteuningspanne op institusionele vlak, asook distriksgebaseerde ondersteuningspanne in sleutelstrukture, gebruik behoort te word om bestaande beleid met klaskamerpraktyk te integreer (Engelbrecht, 2007, p.179; Johnson & Green, 2007, pp.162-163).

Die navorsingsbevindinge dui verder daarop dat skoolhoofde van mening is dat die Onderwysdepartement se distriksgebaseerde ondersteuningspanne (OBOS), in

samewerking met die skool se leerondersteuningsopvoeder (LSEN-opvoeder), primêr verantwoordelik is om opvoeders in te lig en te ondersteun in 'n poging om toepaslike onderrig te bied aan leerders wat begaafd is. Die literatuur bevestig ook dat die distriksgebaseerde ondersteuningspanne hoofsaaklik verantwoordelik is vir professionele diens en leiding aan skole. Gevolglik behoort distriksgebaseerde ondersteuningspanne skole en opvoedkundige instansies te bemagtig om kundigheid binne die diverse skoolkontekste te implementeer. Dit sluit opvoedkundige dienste in, soos professionele ontwikkeling in terme van kurrikulum en assessering (Departement van Onderwys, 2001, pp.47-49; Johnson & Green, 2007, p.162). Volgens die hoofde se sienings behoort daar juis geskikte ondersteuning vir opvoeders in plek gestel te word sodat hulle nie geestelik uitbrand en leerders begin afskeep nie. Die literatuur bevestig ook dat ondersteuningspanne op institusionele vlak opvoeders moet help en bemagtig om spesifieke probleemgevalle en klaskamerhindernisse toepaslik op te los (Departement van Onderwys, 2001, pp.48-49; Johnson & Green, 2007, p.163). Sommige skoolhoofde is dan ook van mening dat die Onderwysdepartement groter professionele hulp en finansiële aansporings behoort te verleen aan skole om leerders te ondersteun wat begaafd is.

Die navorsingsbevindinge van die opvoeders en hoofde bevestig dat ouers ook deel moet vorm van die ondersteuningspan van leerders wat begaafd is. Die literatuur bepleit ouerdeelname as deel van die ondersteuningspanne op institusionele vlak (Johnson & Green, 2007, p.163). Die hoofde is oortuig dat ouers 'n meer aktiewe ondersteuningsrol behoort te speel, veral in die identifisering en ondersteuning van die unieke behoeftes van leerders wat begaafd is.

Die navorsingsonderhoude met die skoolhoofde getuig van sommige ouers wat die skool alleen verantwoordelik hou vir die toepaslike opvoeding en stimulerings van hulle kind(ers). Dit impliseer dat hierdie ouers hulle mede-verantwoordelikheid ontken. Die literatuur moedig juis groter kollaborasie tussen die skool en ouergemeenskap aan ten einde leerders wat begaafd is effektief te ondersteun. Die navorsingsbevindinge bevestig dat onbetrokke en onkundige ouers een van die grootste hindernisse is wat leerders wat begaafd is se ontwikkeling en optimale prestasie inhibeer (Kokot, 2005, p.478). Sommige van die hoofde getuig ook dat sommige ouers se onkunde oor hulle kind se begaafdheid daartoe lei dat sulke kinders wat begaafd is gefrustreerd en

moedeloos voorkom in die klaskamer. Hierdie gedrag word dan soms deur opvoeders verkeerdlik geïnterpreteer. Dit kan eskaleer en al hoe meer bydra tot sulke leerders se gevoel van moedeloosheid en frustrasie met die ondersteuningsisteem. Daarenteen bestaan daar ook ouers wat hulle kinders onder geweldige hoë druk plaas om buitengewoon te presteer, ongeag of hulle begaafd is of nie. Hierdie waarneming word deur die literatuur bevestig (Bates & Munday 2005, p.13; Greene & Margison, 2004, p.236; Lomofsky & Skuy, 2001, p.196; Woolfolk, 2007, p.153). Ongetwyfeld dra ouers mede-verantwoordelikheid vir die optimale ondersteuning van leerders wat begaafd is. Die skoolhoofde stel voor dat daar groter bewustheid gekweek behoort te word in die hele skool- en ouergemeenskap ten einde die belangrikheid van begaafdheid te beklemtoon. 'n Belangrike siening deur een van die skoolhoofde is dat indien daar tuis emosionele ondersteuning gebied word aan leerders wat begaafd is, dit die identifisering en toepaslike onderrig van hierdie leerders vergemaklik, aangesien hulle begaafdheid dan meer opsigtelik vir die opvoeders sal wees.

Dit is duidelik dat die opvoeders en skoolhoofde dit noodsaaklik ag dat daar doelbewus meer moeite gedoen sal moet word om rolspelers en kundiges uit die gemeenskap te betrek by die ondersteuning van leerders wat begaafd is. Die ondersteuningstaak van die opvoeder is 'n enorme verantwoordelikheid wat te oorweldigend is om alleen volhoubaar te behartig. Die literatuur plaas toenemend klem op die ontwikkeling van skole wat algemene welsyn bevorder ("*health-promoting schools*") en inklusiewe skole wat groter gemeenskapsbetrokkenheid en -deelname benodig. Dit vereis wedersydse deelname en betrokkenheid van die skool en die gemeenskap (Johnson & Green, 2007, pp.168-169).

5.2.2.2 Ondersteuningspraktyk

Volgens die opvoeders en die skoolhoofde word daar net soms *ad hoc* enkele aanpassings gemaak vir leerders wat begaafd is. Hierdie aanpassings is bloot op grond van eie insig en onderwyservaring. Die skoolhoofde het uiteenlopende sienings oor die ondersteuning van leerders wat begaafd is. Sommige hoofde glo dat die huidige inklusiewe onderwysbenadering die gelyke behandeling van alle leerders vereis en daarom ook geskik is vir leerders wat begaafd is. Daar mag geen onderskeid getref word in die wyse waarop leerders onderrig word nie. Dit beteken dus dat daar ook nie

spesifieke aanpassings gemaak mag word vir die besondere leervermoëns van leerders wat begaafd is nie. Sekere literatuur ondersteun hierdie siening (Cohen, 1997, in Sherman, 1997, p.10; Smith, referaat gelewer, 4 Augustus 2005). Ander hoofde getuig weer dat diversiteit juis impliseer dat leerders se leervermoëns van mekaar verskil. Daar moet gevolglik in die hoofstroomklaskamer aanpassings gemaak word sodat alle leerders se unieke leervermoëns geakkommodeer kan word. Sommige hoofde erken dat afsonderlike skole 'n meer geskikte opsie sou wees vir leerders wat begaafd is in vergelyking met hoe inklusiewe onderwys tans in skole geïmplementeer word. Hierdie siening word ook deur sommige navorsers ondersteun (Knobel & Shaughnessy, 2002, p.121; Shaughnessy, 2003, p.109). Die inklusiewe onderwysbenadering vereis dat opvoeders (in samewerking met ondersteuningspanne) binne die hoofstroomklaskamer ondersteuningstrategieë en toepaslike onderrigmetodes moet vind, sodat leerders wat begaafd is en hindernisse tot leer ervaar, meer doeltreffend ondersteun kan word (Johnson & Green, 2007, p.163).

Die opvoeders en skoolhoofde se sienings is dat daar tans 'n groot leemte bestaan in toepaslike onderrigmetodes aan leerders wat begaafd is. 'n Ondersteuningspraktyk wat geskik is vir leerders wat begaafd is, vereis dat opvoeders aanpasbaar moet wees vir die diverse leervermoëns en -behoefte van sulke leerders. Die literatuur getuig in hierdie verband dat leerders wat begaafd is dikwels minder-gestruktureerde leerervarings verkies bo bepaalde leeruitkomstes en vasgestelde kriteria wat aan hulle voorgehou word (Knobel & Shaughnessy, 2002, p.123). Volgens die navorsingsbevindinge erken opvoeders almal dat enorme hindernisse in die klaskamerpraktyk dit tans moeilik of onmoontlik maak om toepaslik te differensieer en effektief te onderrig. Die literatuur konstateer dat opvoeders verantwoordelik is vir multivlak-onderrig ten einde alle leerderdiversiteite effektief te ondersteun. So ook moet opvoeders deeglik kennis dra van faktore wat leerders inhibeer om effektief te leer (Johnson & Green, 2007, p.163). Volgens die hoofde behoort die opvoeder die leeruitkomstes en kurrikuluminhoud toepaslik te verryk sodat leerders geprikkel kan word om dieper te delf en hul hoër kognitiewe denkvaardighede verder in te span. Die literatuur bevestig die noodsaaklikheid aan toepaslike verryking en stimulerende van leerders wat begaafd is (Kokot, 2005, pp.479-483; Lomofsky & Skuy, 2001, pp.196-197; Taylor & Kokot, 2000, pp.809-810; Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.208-209).

Sommige hoofde meen dat versnelling as onderrigmetode slegs behoort te geskied as leerders wat begaafd is emosioneel gereed is daarvoor. Sekere opvoeders getuig ook dat leerders wat begaafd is tydelik uit die hoofstroomklaskamer onttrek behoort te word vir ekstra stimulering of verryking in die biblioteek of rekenaarsentrum. Volgens hulle word gewillige ouers ook somtyds ingespan om verrykingssessies vir hierdie leerders aan te bied. Die literatuur erken dat ouers in hierdie verband as 'n waardevolle hulpbron vir skole ingespan kan word. Daarom behoort groter erkenning aan hulle dienste verleen te word (Ainscow, 2001, in Carrington & Robinson, 2006, p.329; McKenzie & Loebenstein, 2007, p.198).

Die skoolhoofde getuig dat klasopvoeders doeltreffende buitemuurse ekstra stimulering moet bied aan leerders wat begaafd is. Leerders kan op uitstappies geneem word, inskakel by kunssentrums en aan Olimpiades en verrykingsprogramme deelneem (Taylor & Kokot, 2000, pp.809-810). 'n Aantal skoolhoofde is van mening dat leerders wat begaafd is geleenthede behoort te ontvang om groepleiers te wees of om spesiale aanbiedings te hou. In hierdie verband is die benutting van die rekenaarsentrum die ideale praktyk waarin toepaslike voorsiening en geleenthede gebied kan word (Gallagher, 2003, p.108).

Sommige hoofde is van mening dat hindernisse, soos minder gunstige sosio-ekonomiese omstandighede, die ontwikkelingsgeleenthede en fasiliteite beperk van leerders wat begaafd. Dit behoort leerders wat begaafd is egter nie te verhoed om bo hulle omstandighede uit te styg nie. In 'n onlangse navorsingstudie deur Ebersöhn en Maree (2006, p.1) is daar bevind dat doeltreffende emosionele intelligensie 'n positiewe impak het op die veerkragtigheid ("*resiliency*") van leerders. Dit sal leerders wat begaafd is se vermoë verhoog om aan te pas en te oorleef in swak omstandighede. Bo en behalwe die noodsaaklikheid van toepaslike emosionele intelligensieprogramme, getuig die skoolhoofde ook dat die uitdaging daarin lê om goedkoper alternatiewe maniere te vind om leerders wat begaafd is te stimuleer in uitdagende en finansiële moeilike omstandighede.

Ondanks al die ondersteuningshindernisse meen sommige navorsers dat die hoofstroomklaskamer steeds die mees geskikte plek is waar leerders wat begaafd is die grootste verskeidenheid geleenthede kan kry om te leer, as mens te ontwikkel en hulle

vermoëns te demonstreer (Cohen, 1997, in Sherman, 1997, p.10; Smith, referaat gelewer, 4 Augustus 2005). Insgelyks getuig sommige skoolhoofde dat die inklusiewe hoofstroomskool geskik is vir die ontwikkeling van die unieke leervermoëns van leerders wat begaafd is.

Die meeste hoofde erken dat die Onderwysdepartement spesifieke finansiële toekennings behoort te bewillig sodat rolspelers volhoubare ondersteuning kan bied aan leerders wat begaafd is. Die jongste literatuur ondersteun die siening dat die Onderwysdepartement begaafdheidsonderrig as top-prioriteit behoort te beskou. Voldoende finansiële steun moet bewillig word om die optimale ontwikkeling van hierdie leerders in skole moontlik te maak (Bar-On, 2007, p.134; Knobel & Shaughnessy, 2002, p.120).

Die navorsingsbevindinge, met spesifieke verwysing na die hoofde se sienings, toon dat daar nog steeds 'n groot behoefte bestaan aan buitemuurse verrykingsentrums waar leerders wat begaafd is gespesialiseerde stimulerings kan ontvang. Die literatuur bevestig dat leerders wat begaafd is altyd gedifferensieerde opvoedkundige programme en dienste, bo en behalwe die gewone skoolprogramme, benodig. Dan kan hulle uiteindelik uitsonderlike bydraes lewer vir hulself en die samelewing (Brown et al., 2005, p.70; Freeman, 2002, p.11). In die lig hiervan voel sommige skoolhoofde dat gespesialiseerde onderwysinstellings beslis meer doeltreffend sal wees vir die optimale ontwikkeling van leerders wat begaafd is, in vergelyking met hoofstroomonderwys. Navorsing deur Gallagher (2002, p.107) bevestig dat daar toenemende ontevredenheid by ouers is oor die *status quo* wat openbare hoofstroomonderwys tans handhaaf ten opsigte van onderrig. Gevolglik is daar 'n groter belangstelling in alternatiewe omgewings (byvoorbeeld privaatskole of tuisonderrig) waar leerders wat begaafd is toepaslike en effektiewe begaafdheidsonderrig kan ontvang. Afwesige of minder goeie ouers kan egter nie hierdie luukse aan hulle kinders bied nie.

Uit die navorsingsonderhoude met die hoofde blyk dit dat geskikte plasingmoontlikhede en ondersteuningspraktyk nie tot alternatiewe onderwysinstellings beperk hoef te word nie, maar dat die insette van die gemeenskap ook betrek kan word om doeltreffende ondersteuningspraktyk in hoofstroomskole te bevorder. Maatskappye, private klubs en die Universiteitsgemeenskap (byvoorbeeld Stellenbosch) kan genader word vir

ondersteuning van leerders wat begaafd is. Die fokus verskuif dus na groter gemeenskapsbetrokkenheid en samewerking. Hierdie standpunt word ook deur die literatuur onderskryf (Bar-On, 2007, p.125).

Ongeag die ondersteuningspraktyk wat voorkeur geniet, is die optimale ontwikkeling van leerders wat begaafd is altyd afhanklik van toepaslike onderrig en volhoubare ondersteuning. Daarom is kollaboratiewe samewerking tussen verskillende rolspelers steeds noodsaaklik (Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.214).

5.2.3 Beleidsaangeleenthede

Uit die navorsingsonderhoude met die laerskoolhoofde blyk dit dat toepaslike voorsiening en aanpassings vir leerders wat begaafd is afhanklik is van skoolbeleid en die uitvoerbaarheid daarvan. Sommige hoofde getuig dat soos daar voorsiening gemaak word vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar, behoort daar ook voorsiening gemaak te word vir leerders wat begaafd is. Hierdie stelling word deur die literatuur bevestig (Kokot, 2005, p.470).

5.2.3.1 Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)

Uit die navorsingsbevindinge blyk dit dat die opvoeders en skoolhoofde drie sentrale argumente aanvoer. Die eerste argument is dat die kurrikulum (met spesifieke verwysing na UGO) tans voldoende is om begaafdheid in die hoofstroomklaskamer aan te spreek. Die tweede argument is dat die huidige kurrikulum (met spesifieke verwysing na UGO) nie voldoen aan die spesifieke leerbehoefte van leerders wat begaafd is nie. Die derde argument is dat ondanks die kurrikulum (met spesifieke verwysing na UGO), die implementering daarvan deur opvoeders in die praktyk misluk.

Die navorsingsbevindinge dui in die algemeen aan dat die huidige kurrikulum voldoende is om begaafdheid in die hoofstroomklaskamer te bevorder. Hierdie eerste argument word ondersteun deur die wete dat UGO juis geïmplementeer is ten einde alle leerders in staat te stel om op hulle eie tempo sukses te behaal. UGO bied aan leerders wat begaafd is die geleentheid om leëruikomes deur middel van probleemoplossingsvaardighede te bereik (Van der Horst, 2000, p.105).

Die literatuur bevestig dat die nuwe kurrikulum (Departement van Onderwys, 2002, p.9) só ontwerp is dat alle leerders (ook leerders wat begaafd is) optimaal behoort te kan ontwikkel (Van der Horst, 2000, p.104; Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.205). Die nuwe kurrikulum (Departement van Onderwys, 2002, p.9) stel in die vooruitsig 'n lewenslange leerder wat vrymoedig en onafhanklik, geletterd, gesyferd, veelvaardig en deernisvol is, met respek vir die omgewing en met die vermoë om as 'n kritiese en aktiewe burger aan die samelewing deel te neem.

In die lig van die eerste argument beskou sommige deelnemers groepwerk as 'n gulde geleentheid om leerders wat begaafd is se sosiaal-emosionele vaardighede verder uit te bou. So ook bied groepwerk aan leerders wat begaafd is die geleentheid om hul leierseienskappe verder te ontwikkel aangesien hulle belangrike ondersteuning kan bied aan ander leerders wat sukkel.

Die tweede argument voer aan dat die huidige kurrikulum (met spesifieke verwysing na UGO) nie voldoen aan die spesifieke leerbehoefte van leerders wat begaafd is nie. Dit korreleer met die navorsing van Kokot (2005, p.473) wat getuig dat die huidige kurrikulum dikwels nie voldoende uitdagings aan leerders wat begaafd is bied nie en daarom nie as voldoende bestempel kan word nie.

Die navorsingsbevindinge getuig dat sommige hoofde die huidige kurrikulum (UGO) blameer vir die landswye ongeletterdheidskrisis wat daar tans in skole bestaan. Volgens hulle mening is UGO eintlik gemik op die swakker funksionerende leerder wat impliseer dat dit nie voldoende is vir die optimale ontwikkeling van leerders wat begaafd is nie.

Uit die navorsingsbevindinge blyk dit dat die skoolhoofde erken dat sommige opvoeders weerstandig is om hulle geïkte onderwysbenadering te verander en aan te pas by die eise van die nuwe kurrikulum. Sommige van die deelnemers is meer ten gunste van die ou Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Volgens hulle was die vorige stelsel meer effektief in terme van individuele slaagsyfers van alle leerders en kon leerders wat begaafd is hulle verworwe kennis en vaardighede op 'n gepaste en positiewe manier terugploeg in die gemeenskap. Volgens hierdie deelnemers laat UGO veel te wense oor.

Tydens die navorsingsonderhoude het opvoeders spesifiek getuig dat die grootste nadeel van UGO die toenemende administratiewe werk is wat van hulle verlang word. Verder meen sommige skoolhoofde ook dat UGO 'n besonder duur stelsel is wat nie effektief toegepas kan word in minder gunstige sosio-ekonomiese skole nie.

Boonop blyk dit uit die navorsingsbevindinge dat die huidige kurrikulum se kodestelsel (waarvolgens alle leerders geassesseer word) nie ware erkenning verleen aan leerders wat begaafd is en wat ver bo die voorgeskrewe kodes presteer nie. Die deelnemers is daarom van mening dat die leerderverslag nie as 'n ware refleksie van leerders wat begaafd is se optimale prestasie beskou kan word nie. Sommige hoofde getuig dat UGO se vaste leeruitkomstes vir hierdie leerders beperkend kan wees. Leerders wat begaafd is moet kan eksploreer en leermateriaal krities bevraagteken.

In die lig van die tweede argument getuig sommige deelnemers dat groepwerk nie werklik die intellektuele (kognitiewe) leervermoëns van leerders wat begaafd is stimuleer nie. Hierdie deelnemers is van mening dat die res van die groep eerder baat vind by hierdie leerder, as wat die leerder wat begaafd is self bevoordeel word.

Dit blyk uit die navorsingsbevindinge dat die derde en laaste argument verwys na die relatiewe doeltreffendheid van die kurrikulum se implementering. Dit wil voorkom asof opvoeders nie deeglik onderleg is in die beginsels van die nuwe kurrikulum nie, en daarom ook nie in staat is om die spesifieke behoeftes van leerders wat begaafd is effektief in die praktyk aan te spreek nie. Die deelnemers getuig dat verskeie hindernisse (byvoorbeeld gebrekkige opleiding en 'n negatiewe ingesteldheid) die suksesvolle implementering van UGO belemmer.

Dit wil voorkom uit die navorsingsbevindinge dat die meeste deelnemers die beleidsmakers kritiseer vir die gaping wat daar bestaan tussen teorie (beleid) en praktyk (hoofstroomklaskamer). Volgens hulle neem die Onderwysdepartement bepaalde besluite wat glad nie realisties uitvoerbaar is in die klaskamerpraktyk nie. Dit laat opvoeders met 'n gevoel van magteloosheid. Sommige opvoeders erken dat UGO slegs suksesvol kan wees indien dit reg verstaan en geïmplementeer word. Daarom beveel die opvoeders aan dat groter insette, toepaslike opleiding en meer finansiële steun van die Onderwysdepartement se kant af verleen behoort te word vir die suksesvolle

implementering van die beleid en toepaslike onderrig van leerders wat begaafd is. Hierdie siening word deur die literatuur ondersteun (Bar-On, 2007, p.134; Knobel & Shaughnessy, 2002, p.120).

Die algemene terugvoering van opvoeders en hoofde getuig van die onvoldoende voorsiening in UGO vir die spesifieke eise van leerders wat begaafd is, maar hulle erken ook dat opvoeders in die hoofstroomklas weens baie ander hindernisse tans nie in staat is om hierdie leerders na behore te onderrig nie. Die gaping tussen beleid en praktyk duur voort.

5.2.3.2 Inklusiewe onderwys

Die navorsingsonderhoude met die skoolhoofde toon dat daar tans 'n ernstige leemte bestaan aan toepaslike beleid oor die onderrig van leerders wat begaafd is. Daarom stel die hoofde voor dat die Onderwysdepartement bestaande beleidsdokumente (soos Onderwyswitskrif 6 van 2001) behoort te hersien sodat leerders wat begaafd is se spesifieke behoeftes in die hoofstroomklaskamer ingesluit word. In Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001, pp.6 & 12) word daar nie eksplisiet na leerders wat begaafd is verwys nie, maar word hierdie leerders implisiet ingesluit in die ideale van die inklusiewe onderwysbenadering. Onderwyswitskrif 6 erken dat alle leerders ondersteuning benodig en dat leerders op unieke maniere van mekaar verskil. Daarom gaan dit oor die uitbou en toepaslike ontwikkeling van alle leerders se individuele sterkpunte ten einde hulle na behore te betrek by die leerproses (Departement van Onderwys, 2001, p.16).

Die sienings van sommige van die skoolhoofde is dat inklusiewe onderwys veral ook deur politieke motiewe bepaal word. Hulle glo dat die onderwysstelsel in die verlede gekenmerk is deur aparte en eksklusiewe behandeling van leerders op grond van rasverskille. Daarenteen gaan inklusiwiteit oor gelykstelling en dieselfde geleenthede aan alle leerders. Dit gaan dus oor die akkommodering van alle tipe leerders in dieselfde klaskamer en skoolkonteks. Sodoende weerspieël dit die letter en gees van die grondwet van die RSA. Alhoewel die navorsingsbevindinge toon dat die meeste opvoeders en skoolhoofde bekend is met die term inklusiewe onderwys, is daar in die onderhoude uiteenlopende sienings en onsekerhede oor wat inklusiewe onderwys

presies beteken. Sommige opvoeders en skoolhoofde is van mening dat inklusiewe onderwys spesifiek gaan oor die insluiting van leerders wat gestremd is in die hoofstroomklaskamer. Hierdie siening verteenwoordig 'n eng definisie van inklusiewe onderwys. Sekere skoolhoofde het ook insig in die breër definisie van inklusiewe onderwys geopenbaar. In 'n neutredop getuig dit daarvan dat inklusiewe onderwys verteenwoordigend moet wees van aanpassings wat vir alle leerderdiversiteite binne die hoofstroomklaskamer gemaak word.

Opvoeders erken dat hulle gevoelens van magteloosheid ervaar as gevolg van hindernisse in die skool en klaskamer wat hulle verhoed om waarlik inklusief te wees. Sommige opvoeders erken dat daar tans nie enige visie of missie-verklaring in hulle skole bestaan wat verwys na inklusiewe onderwys nie. 'n Gebrek aan toepaslike skoolbeleid kan gevolglik die effektiewe onderrig van leerders wat begaafd is inhibeer. Sommige skoolhoofde is van mening dat inklusiewe onderwys geskoei is op die beginsels van gelykheid, diversiteit en *ubuntu*. In die lig hiervan kan leerders wat begaafd is ook die gevaar loop om vanweë gelykmakende en onuitdagende onderrigmetodes aan alle leerders, nie toepaslike dinamiese en kreatiewe onderrig te ontvang nie.

Uit die navorsingsonderhoude van opvoeders en skoolhoofde blyk dit voorts dat daar tans té veel hindernisse in die klaskamerkonteks bestaan om inklusiewe onderwys werklik suksesvol te implementeer. Die literatuur bevestig dat leerders wat begaafd is nie optimale onderrig in hoofstroomklasse kan ontvang nie, vanweë die uitdagings wat die diverse leerderpopulasie aan die opvoeder stel (Knobel & Shaughnessy, 2002, pp.120-121).

Die hoofde getuig dat die sukses van inklusiewe onderwys spesifiek afhang van die ingesteldheid van opvoeders en die omstandighede waarin hulle leerders moet onderrig. Resente literatuur bevestig dat hierdie uitdagings in Suid-Afrika aangespreek moet word deur eers die gees en gesindheid van opvoeders op te hef (Ainscow, 2000, p.101 in Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.208).

Sommige opvoeders getuig dat alhoewel hulle toepaslike opleiding in inklusiewe onderwys ontvang het, die praktyk heeltemal verskil van die teorie wat gepropageer is.

Uit die navorsingsgesprekke met sommige van die hoofde blyk dit dat die gebrek aan beleidstoepassing toegeskryf moet word aan die Onderwysdepartement se 'swak bestuur'. Die skoolhoofde onderskryf die ideaal om leerders wat begaafd is suksesvol in te sluit in die hoofstroomklaskamer, maar erken dat die meeste skole in die praktyk nie gerat is daarvoor nie. Hierdie siening word deur die navorsing van Kokot bevestig en is een van die redes waarom die privaatskool "*Radford House*" in Johannesburg gestig is (Kokot, 1999, pp.269-270).

'n Opvallende opmerking is slegs deur een van die skoolhoofde gemaak. Dit getuig van onkunde en kan moontlik dui op ontkenning van realiteit. Hierdie hoof is van mening dat sy betrokke skool sonder buite-inmenging maklik inklusiewe onderwys aan leerders wat begaafd is sou kon lewer. So ook getuig hierdie skoolhoof dat leerders wat begaafd is nie groot aanpassings verg nie aangesien hulle mos *natuurlike slim tipe kinders* is. Die literatuur waarsku teen sulke oningeligte aannames (Kokot, 2005, p.473).

Onkunde oor die inklusiewe onderwysbenadering dra verder daartoe by dat opvoeders nie in staat is om effektiewe leerondersteuning aan alle leerdiversiteite binne die huidige inklusiewe onderwys te bied nie. Die navorsingsbevindinge getuig dat veral ouer en ervare opvoeders se opleiding (voor- en indiens) nie doeltreffend was nie, aangesien hulle nie voldoende opgelei is in die huidige inklusiewe onderwysbenadering nie. Dit laat hulle met gevoelens van onsekerheid en moedeloosheid oor hulle opgelegde verantwoordelikheid. Volgens die meerderheid opvoeders en skoolhoofde hou die toepassing van inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse klaskamerkonteks tans meer nadele as voordele in.

Die navorsingsonderhoude met die opvoeders toon dat die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) doelbewus meer pogings sal moet aanwend om alle opvoeders te bemagtig in die inklusiewe onderwysbenadering. In die lig hiervan beklemtoon die skoolhoofde die behoefte aan beter samewerking tussen en ondersteuning van alle rolspelers in die skool en gemeenskap. Suksesvolle kollaborasie is noodsaaklik en vereis dikwels 'n verandering in sowel ouers as opvoeders se ingesteldheid (McKenzie & Loebenstein, 2007, p.198).

Die literatuur getuig dat inklusiewe skoolgemeenskappe gekenmerk word deur mense wat onderling waardes deel en mekaar se uniekheid respekteer. In hierdie veilige leeromgewing kry almal die ruimte om hulle mening te lug en voort te bou op groter bewusmaking van mekaar se vermoëns ten einde 'n inklusiewe gemeenskap te bevorder (Carrington & Robinson, 2006, p.326).

Die navorsingsbevindinge toon dat die meeste hindernisse spruit uit onvoldoende befondsing. Daarom meen die hoofde dat die Onderwysdepartement meer geld moet bewillig om inklusiewe onderwys te bevorder (Bar-On, 2007, p.134; Knobel & Shaughnessy, 2002, p.120). Volgens hulle sal leerders wat begaafd is dan ook beter geleenthede kry om toepaslike onderrig en suksesvolle insluiting in die hoofstroomklaskamer te geniet. Hierdie standpunt word deur die literatuur onderskryf (Bar-On, 2007, p.134).

Uit die literatuur blyk dit dat die sienings van opvoeders in die praktyk en beleidsmakers in die algemeen belangrik is, omdat hierdie persone op die ou end hul verantwoordelike taak in harmonie met mekaar moet uitvoer om te verseker dat die integriteit van inklusiewe onderwys sal realiseer (Brown et al., 2005, p.68). In die lig hiervan is suksesvolle kollaborasie noodsaaklik vir volhoubare ondersteuning van leerders wat begaafd is en die suksesvolle implementering van beleid.

5.3 OPSOMMENDE GEVOLGTREKKINGS

Hierdie navorsingstudie het die sienings ondersoek van laerskoolopvoeders en skoolhoofde van leerders wat begaafd is. Die navorsingsbevindinge toon dat die sienings van die deelnemers in wese grootliks ooreenstem. Die volgende belangrike gevolgtrekkings kan uit die voorafgaande bespreking gemaak word:

Eerstens is dit duidelik dat talle knellende hindernisse tans die behoorlike onderrig belemmer van leerders wat begaafd is (sien afdelings 5.2.1.1 tot 5.2.1.3). Onder die afdeling algemene hindernisse het dit geblyk dat opvoeders en hoofde almal besef dat die interne en eksterne leemtes in die huidige inklusiewe hoofstroomklaskamer veel tekort skiet. Dit voorsien nie in die behoeftes, uitdagings en ondersteuning van begaafdheidsonderrig nie (sien afdeling 5.2.1.1). Die opvoeders en hoofde is van

mening dat die identifisering van leerders wat begaafd is (sien afdeling 5.2.1.2) en die gebrekkige opleiding van opvoeders in toepaslike begaafdheidsonderrig (sien afdeling 5.2.1.3) spesifieke hindernisse is. Dit word daaglik ervaar as 'n groot leemte in hulle mondering as opvoeders van leerders wat begaafd is. Die opvoeders en hoofde getuig van die leemte aan 'n werkbare definisie van begaafdheid. Dit belemmer die effektiewe identifisering en ondersteuning van leerders wat begaafd is. Bestaande beleid word ook as problematies beskou omdat daar nie eksplisiete melding gemaak word van leerders wat begaafd is en doeltreffende ondersteuning van hierdie leerders nie. Verder getuig die deelnemers dat daar tans geen spesifieke finansiële ondersteuning en insette van die Onderwysdepartement se kant af is wat begaafdheidsonderrig in laerskole in die Wes-Kaap (met spesifieke verwysing na die Stellenbosch-omgewing) bevorder nie. Opvoeders en hoofde ervaar dit as 'n sleutelhindernis in die optimale ontwikkeling van potensiaal van leerders wat begaafd is (sien afdelings 5.2.2.1, 5.2.2.2 en 5.2.3.1).

Vervolgens het die deelnemers aan hierdie studie beaam dat doeltreffende kollaborasie en ondersteuning tussen alle rolspelers (d.i. beleidsmakers, distriksgebaseerde ondersteuningspanne, gemeenskap, spesialis-rolspelers, ouers, opvoeders en leerders) kortkom in hoofstroomskole. Dit maak begaafdheidsonderrig onuitvoerbaar en oneffektief (sien afdelings 5.2.2.1 en 5.2.2.2). Opvoeders en hoofde stel dit duidelik dat hulle die volgehoue en daadwerklike ondersteuning benodig van lojale en aktiewe ouers in die gemeenskap wat hulle professioneel moet bedien. In hierdie verband kan die finansiële steun en erkenning van die opvoeders se rol deur die privaatsektor ook 'n groot bydrae lewer.

Die navorsingsbevindinge toon dat die deelnemers verdeeld is in hulle sienings oor die mees geskikte onderwysvoorsiening aan leerders wat begaafd is. Die noodsaaklikheid van buitemuurse instansies of sentra waar leerders wat begaafd is addisionele stimulerings en verryking kan ontvang is pertinent geïdentifiseer. Die deelnemers soek dan ook spesifieke wetenskaplik-gefundeerde en verantwoordbare leiding van beleidsmakers om begaafdheidsonderrig na behore in laerskole toe te pas (sien afdeling 5.2.2.2).

Ten slotte blyk dit uit die navorsingsbevindinge dat die toepassing van die huidige UGO en inklusiewe onderwysbeleid in laerskole tans nie begaafdheidsonderrig na behore

bevorder nie. Teorie en praktyk klop nie. Volgens die deelnemers is dit duidelik dat die gaping tussen die ideale van bestaande beleidsdokumente en die realiteite van die huidige hoofstroomklaskamer eers oorbrug sal moet word voordat inklusiewe onderwys met betrekking tot leerders wat begaafd is, suksesvol geïmplementeer kan word (sien afdelings 5.2.3.1 en 5.2.3.2).

Uit hierdie bostaande gevolgtrekkings kan daar vervolgens toepaslike uitvoerbare aanbevelings gemaak word.

5.4 AANBEVELINGS

Hierdie studie toon dat sienings oor begaafdheidsonderrig ingrypend sal moet verander voordat die ideale in praktyk kan realiseer. Baie kan geleer word uit die ervarings en denke op hierdie terrein in die buiteland, maar die unieke eise van die Suid-Afrikaanse samelewing sal ook in ag geneem moet word. Daar sal 'n paradigmaskuif nodig wees in die denke van beleidsmakers om reg te laat geskied aan begaafdheidsonderrig in laerskole. Dit sal nie in 'n oogwink kan verander nie, maar 'n langsame proses wees waarin alle rolspelers 'n bydrae moet lewer.

Aangesien alle opvoeders die een of ander tyd met leerders wat begaafd is te doen gaan kry, is dit noodsaaklik dat daar tydens hulle professionele opleiding aandag geskenk word aan 'n komponent van basiese skoling in begaafdheidsonderrig. Daarom kan begaafdheidsonderrig op verskillende maniere meer doelbewus verweef word in vooraf vasgestelde tersiêre opleidingsprogramme vir opvoeders. Die aanbevelings wat voorgestel word moet poog om alle opvoeders te bemagtig vir die klaskamerpraktyk en om groter samewerking tussen al die rolspelers aan te moedig sodat leerders wat begaafd is optimale onderrig en stimulerings in die praktyk kan ontvang.

Tydens die saamstel van hierdie aanbevelings is verskeie belangrike bronne geraadpleeg (Bar-On, 2007, pp.122-137; Clinkenbeard & Kolloff, 2001, pp.215-217; Engelbrecht, 2007, pp.175-184; Johnson & Green, 2007, pp.159-173; Knobel & Shaughnessy, 2002, pp.118-126; Kokot, 2005, pp.469-484; McKenzie & Loebenstein, 2007, pp.186-203; Oswald, 2007, pp.140-159; Taylor & Kokot, 2000, pp.799-815; Van der Westhuizen & Maree, 2006, pp.201-217). Hierdie bronne fokus onder andere op die

relevante opleiding van opvoeders, voldoende ondersteuning van leerders wat begaafd is en die volhoubare implementering van beleid en onderrigmetodes vir leerders wat begaafd is. Die aanbevelings word kortliks bespreek onder die volgende twee onderafdelings, naamlik **opleiding**, asook **implementering en ondersteuning**.

5.4.1 Opleiding

Die Onderwysdepartement kan meer doelgerigte pogings aanwend om alle opvoeders beter te bemagtig in begaafdheidsonderrig. Deurlopende en volhoubare opleiding aan onderwysbestuur op streeksvlak, met die fokus op insluiting van leerders wat begaafd is, is noodsaaklik.

Tersiêre opleidingsprogramme behoort derhalwe hersien te word om begaafdheidsonderrig in te sluit in die opleiding van alle opvoeders. Tydens voordiensopvoeders se opleiding behoort toepaslike blootstelling in begaafdheidsonderrig 'n belangrike deel uit te maak van reeds bestaande modules. Modules soos Opvoedkundige Sielkunde kan tydens lesings byvoorbeeld fokus op die emosionele ontwikkeling van leerders wat begaafd is of krities die impak van intelligensie op prestasielewering ontleed. Sulke lesings sal aan alle opvoeders die geleentheid moet bied om krities te dink oor die effektiewe insluiting en onderrig van die spesifieke behoeftes van leerders wat begaafd is.

Spesifieke projekte kan geloods word waartydens voordiensopvoeders die geleentheid kry om doelbewus dieper te delf op die gebied van begaafdheidsonderrig. Die dosente kan projekte met diverse temas oor begaafdheid aan onderwysstudente bied wat hulle sal bemagtig in hierdie terrein.

Gedurende voordiensopvoeders se proef tydperke in skole kan spesifieke vaardighede toegepas word om doeltreffende onderrigmetodes vir leerders wat begaafd is in praktyk te implementeer. Na die proef tydperk kan geleenthede vir refleksie daargestel word sodat voordiensopvoeders kan leer uit mekaar se insette en ervarings. Proef tydperke is die ideale plek om verskillende tipes vrae aan leerders te stel sodat die diverse vlakke van hulle kognitiewe denkvaardighede by benadering bepaal kan word. Multivlak-

onderrig vir leerders wat begaafd is behoort ook aangemoedig te word, asook toepaslike verrykingsaktiwiteite wat sulke leerders stimuleer.

Begaafdheidsonderrig behoort ook aangemoedig te word byvoorbeeld deur kampuslesings aan te bied waartydens voordiensopvoeders se belangstelling in begaafdheidsonderrig geprikkel kan word. Dit kan verder gevoer word deur nagraadse sertifikaatkursusse en modules in begaafdheidsonderrig nasionaal beskikbaar te stel aan voordiensopvoeders wat daarin sou belangstel.

Die toepaslike indiensopleiding van opvoeders is noodsaaklik sodat gebrekkige begaafdheidsonderrig in die praktyk daadwerklik aangespreek kan word. Indiensopvoeders behoort die geleentheid gebied te word om toepaslike begaafdheidsonderrig op 'n deeltydse basis te ontvang. Toepaslike opleiding hierin kan gedurende vakansietye of selfs na-ure met die nodige amptelike erkenning aan indiensopvoeders gelewer word. Die beskikbaarstelling van opleidingsprogramme en geakkrediteerde werksinkels of dinkskrams wat spesifiek op die insluiting van leerders wat begaafd is fokus, moet op 'n volhoubare basis vir personeelontwikkeling ingespan word. Dit sal sodoende 'n positiewe bydrae lewer tot begaafdheidsonderrig in die hoofstroomklaskamer.

'n Ideaal vir die toekoms is die aanstelling van 'n begaafdheidsonderrig-assistent in elke hoofstroomskool. Die Onderwysdepartement sal die nodige hulpbronne en finansies moet voorsien sodat voor- en indiensopvoeders hulself verder vir hierdie doel kan bekwaam.

Opleidingsprogramme in begaafdheidsonderrig behoort voor- en indiensopvoeders nie net te bemagtig in terme van die identifisering van leerders wat begaafd is nie, maar moet ook toepaslike strategieë en onderrigmetodes aan opvoeders bied. Sodoende sal leerders wat begaafd is effektief ingesluit en onderrig kan word in die hoofstroomklaskamer.

Kundiges op die gebied van begaafdheidsonderrig kan as gassprekers by skole en tersiêre instansies optree. Tydens hierdie geleenthede kan voor- en indiensopvoeders meer doeltreffend bemagtig word met toepaslike inligting oor kenmerke van leerders wat

begaafd is, effektiewe onderrigmetodes (soos differensiasie en Bloom se taksonomie van kognitiewe denkvaardighede) en die nuutste navorsing in begaafdheidsonderrig wat relevant is vir die huidige klaskamer. 'n Toepaslike bronnelys kan ook aan alle opvoeders gegee word sodat hulle gemotiveer kan word om verder te gaan lees of in te skryf vir spesifieke werksessies of modules oor begaafdheidsonderrig.

Konferensies en simposia oor begaafdheidsonderrig behoort aan alle opvoeders bekend gemaak te word. Voordien opvoeders kan aangemoedig word om aktief deel te neem aan sulke konferensies, deur vrae te stel, referate by te woon en selfs navorsingsvoorstelle en dataprojektoraanbiedings (*“PowerPoint”*) te lewer wat die toepaslike onderrig van leerders wat begaafd is krities ondersoek.

Die bevordering van inklusiewe skole moedig geheelskoolontwikkeling (*“whole school development”*) en groter betrokkenheid uit die gemeenskap aan. Daarom is opleidingssessies vir skoolbestuurspanne en rolspelers in die gemeenskap oor begaafdheidsonderrig binne die inklusiewe onderwysbenadering van kardinale belang. Kennis omtrent die prosesse en stappe verbonde aan die suksesvolle insluiting van leerders wat begaafd is kan sodoende 'n sinvolle bydrae lewer tot die daarstel van duidelike visie- en missie-stellings in skole. Dit sal 'n effektiewe inklusiewe klaskamerpraktyk en skoolgemeenskap aanmoedig.

Opleidingssessies wat gemik is op alle rolspelers (opvoeders, ouers, professionele persone) kan inligting verskaf oor begaafdheidsonderrig in hoofstroomklaskamers. Hierdie sessies kan ook ingespan word om die suksesverhale oor die insluiting van leerders wat begaafd is met mekaar te deel. Dit kan dien as groeigeleentheid vir rolspelers en die ontwikkeling van meer positiewe houdings oor inklusiewe onderwys en toepaslike onderrig aan leerders wat begaafd is. Dit is belangrik dat ouers van leerders wat begaafd is ook baat vind by opleidingssessies waar daar spesifiek gefokus word op die rol van die ouer ter ondersteuning van begaafdheidsontwikkeling. Ouers van leerders wat begaafd is behoort doelbewus meer ingesluit te word by die besluitneming, rolverdelingsproses en insette tydens gevalsbesprekings.

Ten slotte moet meer veldtogte en doelbewuste pogings aangewend word sodat basiese bewusmaking van begaafdheid, die toepaslike onderrigstrategieë en beskikbare hulpbronne aan voornemende opvoeders en rolspelers meegedeel kan word.

5.4.2 Implementering en Ondersteuning

Die bestaande onderwysbeleid behoort hersien te word sodat dit prakties uitvoerbaar is en duideliker riglyne kan bied waarvolgens leerders wat begaafd is meer effektief in die hoofstroomklaskamer ingesluit kan word. Daar bestaan spesifiek 'n groot behoefte aan grondige navorsing, opleiding en rigtinggewende denke deur 'n erkende sentrum of navorsingseenheid aan 'n plaaslike tersiêre instansie om veral laerskoolopvoeders en -skoolhoofde op hoogte te hou van die jongste verwikkelinge op die gebied van begaafdheidsonderrig.

Alle distriksgebaseerde ondersteuningspanne (OBOS-lede) behoort toepaslik opgelei te word in begaafdheidsonderrig, aangesien die inklusiewe onderwysstelsel alle leerderdiversiteite in die hoofstroomklaskamer moet akkommodeer en ondersteun, wat gevolglik ook leerders wat begaafd is insluit. Opvoeders behoort toepaslike en effektiewe riglyne van die OBOS te ontvang om leerders wat begaafd is meer doeltreffend te onderrig. Distriksgebaseerde ondersteuningspanne kan ook hulp verleen deur werksinkels vir opvoeders te hou en as konsultante op te tree by hoofstroomskole.

Toepaslike voorskoolse stimulasieprogramme vir leerders wat begaafd is behoort ontwikkel en ingestel te word ten einde vroeë en meer effektiewe identifisering van hierdie leerders te bewerkstellig. Dit behoort as prioriteit beskou te word ten einde die proses van volhoubare ondersteuning reeds in die grondslagfase te vergemaklik.

Mentors vir leerders wat begaafd is kan in die hoofstroomskool aangewend word vir die volhoubare sosiaal-emosionele ontwikkeling van hierdie leerders. Groter klem behoort dus geplaas te word op die emosionele ontwikkeling van leerders wat begaafd is. Dit sal hierdie leerders help om binne 'n veilige ruimte groter begrip te ontwikkel vir hul eie unieke persoonlikhede en behoefte aan stimulering. So ook sal leerders wat begaafd is in staat gestel word om sosiaal-emosioneel beter aan te pas tussen diverse leerders in

dieselfde klaskamer. Die sosiaal-emosionele ontwikkeling van leerders wat begaafd is in groepsverband, asook op individuele basis, behoort groter aandag in alle hoofstroomskole te geniet. Die literatuur stel voor dat ondersteuningsgroepe in die skool (*“school counselling support groups”*) in samewerking met gemeenskapsgebaseerde ondersteuningsgroepe kan saamwerk om leerders wat begaafd is sosiaal-emosioneel meer effektief te ondersteun (Kokot, 1999, p.275). Daar kan ook doelbewus meer aandag geskenk word aan emosionele intelligensieprogramme om leerders wat begaafd is spesifiek in die volgende probleemareas te help, naamlik die identifisering van eie en andere se emosies, meer empatie en sosiale vaardighede, asook sosiaal aanvaarbare reaksies wat deur sterk emosionele gevoelens ontlok word.

Die uitbreiding van ondersteuningsisteme in hoofstroomskole is krities belangrik ten opsigte van die bevordering van die volhoubare insluiting van leerders wat begaafd is. Ondersteuningsgroepe vir opvoeders van leerders wat begaafd is behoort binne skoolverband aangemoedig te word sodat hulle geleentheid kan kry om ervarings met mekaar te deel. Ouer-ondersteuningsgroepe van leerders wat begaafd is kan gestig word om aan sulke ouers die geleentheid te bied om hul behoeftes in 'n veilige ruimte met mekaar te deel. Die navorsingsbevindinge van hierdie studie toon dat daar ongetwyfeld 'n dringende behoefte bestaan aan meer kollaboratiewe deelname en ondersteuning tussen alle rolspelers ten einde leerders wat begaafd is beter te identifiseer, te onderrig en volhoubaar te ondersteun. Dit is duidelik dat Suid-Afrikaanse hoofstroomskole 'n groter klem behoort te plaas op omgee-gemeenskappe en gemeenskappe wat uitnemendheid erken sodat hulle daadwerklik betrek kan word in die optimale ontwikkeling van leerders wat begaafd is.

Die tendens van ondersteuning binne die Suid-Afrikaanse inklusiewe skoolkonteks beweeg tans weg van gespesialiseerde individuele ondersteuning na meer samewerkende ondersteuning wat in spanverband geskied. Daarom word ondersteuning op alle vlakke van 'n inklusiewe sisteem, asook in alle areas van 'n ekosistemiese model, as ideaal voorgehou vir doeltreffende intervensie. Sulke ondersteuning word in Suid-Afrika in die vorm van distriksgebaseerde ondersteuningspanne en ondersteuningspanne op institusionele vlak aangebied. Volgens Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001, p.3) is die sleutelverantwoordelikheid van alle distriksgebaseerde ondersteuningspanne om

kurrikulum-, assessering- en instruksionele ondersteuning aan hoofstroomskole te bied. Dit impliseer dat suksesvolle intersektorale samewerking tussen onderwysstrukture en verskillende departemente moet plaasvind, byvoorbeeld tussen die departemente van gesondheid, maatskaplike welsyn en justisie. Die ondersteuningspanne op institusionele vlak bestaan hoofsaaklik uit opvoeders en spesialiste wat in skoolverband saamwerk en staan somtyds bekend as opvoeder-ondersteuningspanne. Die belangrikste verantwoordelikheid van 'n opvoeder-ondersteuningspan is om op 'n samewerkende wyse die opvoeders te bemagtig deur voorkomende en bevorderende strategieë te ontwikkel sodat klaskamerprobleme doeltreffend aangespreek en leerders beter ondersteun kan word (Johnson & Green, 2007, pp.162-163).

Die daarstel van 'n databasis oor begaafdheidsonderrig en toepaslike ondersteuning aan leerders wat begaafd is, kan ouers en opvoeders help om netwerk-geleenthede te ontdek en toepaslike inligting te bekom.

Tersiêre instansies en kundiges in die gemeenskap behoort beter saam te werk om opvoeders te bemagtig in begaafdheidsonderrig. Hier is die rol van universiteite en opleidingsentra onontbeerlik.

Alle rolspelers, maar veral opvoeders van leerders wat begaafd is, staan voor die yslike uitdaging om die geïdentifiseerde hindernisse in hierdie navorsingstudie tot uitdagings in die hoofstroomklaskamer te omskep. Daar sal pertinent ook groter klem geplaas moet word op die volgende positiewe gesindhede van rolspelers, naamlik omgee, ondersteunende begrip, nie-veroordelende uitlatings, buigbaarheid en beskikbaarheid.

Die ontwikkeling van gepaste en meer dinamiese assesseringsmetodes is noodsaaklik om leerders wat begaafd is meer effektief te identifiseer (Chaffey & Bailey, 2008, p.79). Sulke assesseringsmetodes behoort toepaslik te wees vir diverse taal- en kultuurgroepe. Dit behoort geïmplementeer te kan word in verskeie kontekste, areas en ontwikkelingsstadia van leerders wat begaafd is. Meer konkrete toepassings kan ingespan word om leerders wat begaafd is in die diverse Suid-Afrikaanse samelewing te identifiseer (Van der Westhuizen & Maree, 2006, p.210).

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat vernuwende opleiding binne opvoedersgeledere dringend noodsaaklik geword het om reg te laat geskied aan die eise van laerskoolleerders wat begaafd is. In 'n meer algemene sin, ook buite skoolverband, is bewusmaking en gesindheidsverandering ten opsigte van ondersteuning van leerders wat begaafd is ook noodsaaklik in die geledere van onder andere ouers van sulke leerders en die breë gemeenskap. Die Onderwysdepartement, tersiêre instellings en privaatsektor het 'n dure verpligting om sulke opleidingsaksies te bevorder. Dit is per slot van sake 'n belegging in die toekoms van 'n samelewing wat dinamiese, skeppende en toonaangewende leiers benodig. Dit sal dan voldoen aan die hoogste ideale van opvoeding in begaafdheid.

5.5 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Hierdie studie is oor 'n relatief lang periode deelyds uitgevoer. Alhoewel sommige dit as 'n beperking kan beskou, het dit tog vir die navorser ruim geleentheid gebied vir addisionele literatuurstudie en diepe refleksie. Die resultate van hierdie navorsingstudie berus dus op deeglike besinning en verkenning van die veld van begaafdheidsnavorsing van plaaslike en internasionale kenners.

'n Ander moontlike beperking van hierdie studie kan op die veralgemeenbaarheid van die resultate dui. Vir praktiese redes is 'n relatief klein streek in die Wes-Kaap betrek. Hierdie studie is 'n mikro-studie in 'n makro-veld. Die deelnemers was vrywillig en positief, wat die betroubaarheid van die response bevorder het. Die 16 opvoeders en 8 skoolhoofde uit die Stellenbosch-omgewing verteenwoordig diverse taal-, kultuur- en sosio-ekonomiese agtergronde. Hierdie studie dien dus as prototipe van 'n bepaalde gebied in die Wes-Kaap, wat uniek, maar tog in ander opsigte soortgelyk is aan die res van Suid-Afrika.

Hierdie studie was beperk tot laerskoolhoofde en -opvoeders in die grondslagfase se sienings van leerders wat begaafd is. Laerskoolopvoeders in die ander fases, asook hoërskoolopvoeders, is vanweë die beperkte fokus nie in hierdie studie betrek nie. Dit sou sinvol wees om in die vervolg soortgelyke studies uit te brei tot alle opvoeders se sienings. Maar dit regverdig 'n nuwe terrein van ondersoek.

5.6 TOEPASLIKE WAARDE VAN DIE STUDIE

Hierdie navorsingstudie toon dat die meeste opvoeders en skoolhoofde te min kennis dra van leerders wat begaafd is. Dit blyk tog asof ervare opvoeders in die praktyk meer kennis dra van leerders wat begaafd is, aangesien hierdie tema (d.w.s. begaafdheid) tydens die vorige onderwysbedeling op 'n oorsigtelike wyse in hulle opleiding as opvoeders behandel is. Laasgenoemde opvoeders getuig veral van die noodsaaklikheid aan toepaslike opleiding ten einde leerders wat begaafd is meer effektief in die hoofstroomklaskamer te onderrig.

Dit blyk verder dat die meeste opvoeders en skoolhoofde positief is oor die spesifieke onderrig van leerders wat begaafd is, maar dat verskeie ondersteuningsbronne dringend benodig word. Dit behels veral finansiële toekennings, toepaslike opvoeder-opleiding en die rugsteun van die Onderwysdepartement (met spesifieke verwysing na die Wes-Kaapse Onderwysdepartement) dringend benodig word.

In hierdie studie is dit duidelik dat beleidstoepassing nie tred gehou het met die realiteite van die huidige klaskamerpraktyk nie. Opvoeders en skoolhoofde is van mening dat idealistiese beleid aangekondig word, maar dat die implementering van die beleid 'n ander storie is. Hierdie studie bevestig dus die noodsaaklikheid aan toepaslike beleid wat deur middel van opleiding en bemagtiging suksesvol geïmplementeer moet word ten einde die optimale ontwikkeling van alle leerderdiversiteite te ondersteun, insluitend dié van leerders wat begaafd is.

Die navorsingsliteratuur voorspel dat begaafdheids onderrig in Suid-Afrika nie in die nabye toekoms besondere aandag gaan geniet nie. Dit is duidelik dat die huidige Regering vasbeslote is om eers basiese onderwysvoorsiening aan almal te bied voordat enige gespesialiseerde programme aandag gaan ontvang (Taylor & Kokot, 2000, p.804). Literatuur oor die sienings van opvoeders van leerders wat begaafd is (Kokot, 1999, p.270) bevestig ook die vermoede wat Kokot reeds in 1994 uitgespreek het, naamlik dat leerders wat begaafd is afgeskeep word in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Die navorsingsbevindinge van hierdie studie bewys dat daar ten spyte van transformasie en die daarstel van beleidsdokumente soos Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) nog geen daadwerklike pogings aangewend is om alle

leerderdiversiteite, met spesifieke verwysing na leerders wat begaafd is, voldoende in te sluit in die huidige hoofstroomklaskamer nie.

Die klaskamerpraktyk toon dat lippediens deur die Onderwysdepartement nie uitloop op daadwerklike hulp aan opvoeders en leerders wat begaafd is nie. Alhoewel die Onderwysdepartement van mening is dat klaskamers voldoende toegerus sal wees vir alle leerderdiversiteite, is die realiteit dat baie skole nie eens basiese geriewe het vir elementêre onderrig van leerders nie.

In die studie is spesifiek ook ondersoek ingestel na die resente stand van begaafdheidsonderwys elders in die wêreld. Dit het getoon dat Afrika, ingeslote Suid-Afrika, nie fokus op begaafdheidsonderwys nie, maar primêr ingestel is op basiese onderwys vir almal, sonder die nodige differensiasie van die kurrikulum. Die gevolg is dat Afrika, ingeslote Suid-Afrika, uit pas is met begaafdheidsonderrig in die res van die wêreld. Soos aangedui is daar bevind dat gespesialiseerde onderwysvoorsiening aan leerders wat begaafd is in lande soos Nieu-Seeland, Australië, Nederland, Brittanje en die VSA 'n prioriteitsaak is. Dit word daar deur sowel beleid as praktyk bevestig.

Een van die opvallende bevindinge van hierdie studie is die erkenning van die tradisionele Afrika-kultuur se beklemtoning van gemeenskaplike waardes, *ubuntu* en kollektiewe verantwoordelikheid (Taylor & Kokot, 2000, p.802). Dit dui in teen die gevestigde Westerse opvatting van individuele prestasie en uitnemendheid. Daarom blyk dit dat die Onderwysdepartement in die toekoms hierdie twee kulturele sienings sal moet harmoniseer in die hoofstroomklaskamer, ten einde toepaslike begaafdheidsonderrig in Suid-Afrika tot sy volle reg te laat kom.

Die studie het getoon dat hoofde en gewone opvoeders se sienings van leerders wat begaafd is nie dramaties van mekaar verskil nie. Hulle stem grotendeels saam dat daar dringende aandag gegee moet word aan toepaslike voor- en indiensopleiding en die effektiewe aanspreek van hindernisse sodat alle implikasies van Onderwyswitskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001) ook kan geld vir leerders wat begaafd is.

5.7 TOEKOMSTIGE NAVORSING

Hierdie studie kan as vetretpunt dien vir toekomstige navorsing oor leerders wat begaafd is in Suid-Afrika. 'n Meer omvattende studie kan geloods word waarin deelnemers, wat verteenwoordigend is uit alle provinsies en diverse omgewings, insette moet lewer oor die huidige identifisering en toepaslike onderwysondersteuning van leerders wat begaafd is.

'n Studie oor die toepaslikheid van verskeie diensleweringstelsse (onderrigmetodes en voorsiening) aan leerders wat begaafd is en wat afkomstig is uit diverse omgewings is noodsaaklik ten einde die effektiwiteit van hierdie stelsse te bepaal en verder te ontwikkel sodat dit meer geldig en verteenwoordigend is van die ganse Suid-Afrikaanse leerderpopulasie.

Ondersoek sal ook ingestel kan word na die formulering van 'n werkbare nasionale definisie van begaafdheid. Dan sal toepaslike strategieë en metodes ontwikkel kan word om leerders wat begaafd is effektief te identifiseer. Dit sluit die ontwikkeling van praktiese diagnostiese toetse en dinamiese assesseringsmetodes in, asook identifiseringsmetodes wat die multi-kulturele en diverse samelewing van Suid-Afrika in ag neem.

5.8 TEN SLOTTE

Hierdie studie het gepoog om meer lig te werp op begaafdheidsonderrig, met spesifieke verwysing na die sienings van laerskoolopvoeders en -hoofde oor beleidstoepassings en hindernisse in die hoofstroomklaskamer.

Volgens die begaafdheidskenner Renzulli (2002) is die toekoms van begaafdheidsonderrig geleë in die wyse waarop dit geskep en lewend gehou word (Knobel & Shaughnessy, 2002, p.126). Daarom is dit die verantwoordelikheid van alle rolspelers om begaafdheidsonderrig oral aan te moedig sodat die breë samelewing en beleidsmakers ook die enorme waarde daarvan kan besef.

Hierdie studie is 'n tydige en verrykende ervaring omdat begaafdheidskennis en -onderrig in die jongste verlede aan die meeste Suid-Afrikaanse tersiêre instellings op die agtergrond geskuif is vanweë die groot klem op gelykmaking en akkommodasie van alle leerders. Die navorsingstudie het ideale geleenthede gebied vir netwerk-ontwikkeling en persoonlike skakeling met plaaslike en internasionale begaafdheidskenner. Dit het gelei tot groter insig oor die veld van begaafdheid, asook geleentheid gebied om toepaslike begaafdheidsliteratuur te bestudeer. Die persoonlike en openhartige sienings van die laerskoolopvoeders en -skoolhoofde het die studie verryk aangesien dit groter bewustheid geskep het vir die spesifieke behoeftes van hierdie opvoeders in die praktyk.

Die bevindinge en gevolgtrekkings van hierdie studie sal hopelik kan lei tot meer positiewe gesindhede van beleidsmakers en opvoeders in die praktyk sodat begaafdheidsonderrig tot sy reg kan kom in Suid-Afrika. Dit blyk dat groter betrokkenheid, kollaborasie en ondersteuning van die Regering en toepaslike Owerheidsinstellings onontbeerlik is om Bar-On (2007) se ideale te verwesenlik in belang van begaafdheidsonderrig. Hy meen tereg dat begaafdheid 'n onuitputlike en onontbeerlike hulpbron in die samelewing is. In die toekoms sal leerders wat begaafd is die probleme verbonde aan die uitputting van natuurlike hulpbronne moet help oplos deur alternatiewe oplossings te vind (Bar-On, 2007, p.134). Leerders moet net in die huidige onderwysbedeling geleenthede ontvang en aangemoedig word om hulle begaafdheid ten volle te ontwikkel.

Leerders wat begaafd is, is die spreekwoordelike ongeslypte diamante wat tot sierade vir die samelewing gevorm kan te word. Daarsonder sal die Suid-Afrikaanse samelewing fisies en geestelik verarm binne die huidige hoogs tegnologiese en mededingende wêreld.

BRONNELYS

Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *"The Practice of Social Research"*. Suid Afrikaanse Uitgawe. Oxford: Oxford Universiteit Drukkers.

Bar-On, R. (2007). "The impact of emotional intelligence on giftedness". *"Gifted Education International"*, 23 (2), 122-137.

Bates, J. & Munday, S. (2005). *"Able, Gifted and Talented"*. Londen: "Continuum International Publishing Group".

Bernal, E.M. (2003). "To No Longer Educate the Gifted: Programming for Gifted Students Beyond the Era of Inclusionism". *"Gifted Child Quarterly"*, 47 (3), 183-191.

Bhorat, F. (1985). *"Educational provisions for the gifted Indian child in the Republic of South Africa"*. Ongepubliseerde Magister-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Biakolo, M. & Afemikhe, O.A. (2002). "The effect of literature-based reading on gifted students in Botswana". *"Research in Education"*, 68, 15-25.

Brown, S. W., Renzulli, J.S., Gubbins E.J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C.H. (2005). "Assumptions underlying the identification of gifted and talented students". *"The Gifted Child Quarterly"*, 49 (1), 68-79.

Carrington, S. & Robinson, R. (2006). "Inclusive school community: why is it so complex?" *"International Journal of Inclusive Education"*, 10 (4&5), 323-334.

Chaffey, G.W. & Bailey, S.B. (2008). "The use of dynamic testing to reveal high academic potential and under-achievement in a culturally different population". *"Gifted Education International"*, 24 (1), 67-81.

Cline, S. & Schwartz, D. (1999). *"Diverse populations of gifted children: meeting their needs in the regular classroom and beyond"*. New Jersey: Prentice-Hall Uitgewers.

- Clinkenbeard, P.R. & Kolloff, P.B. (2001). "Ten suggestions for including gifted education in preservice teacher education". *"The Teacher Educator"*, 36 (3) 214-218.
- Coetzer, I.A. & Van Zyl, A.E. (1989). *Studiegids: Die historiese opvoedkunde: Enkele eietydse opvoedingsvraagstukke*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Coleman, M. (2003). "Leadership and Roles". In Thurlow, M., Bush, T. & Coleman, M. (Reds.), *"Leadership and Strategic Management in South African Schools"* (pp.173-187). Londen: "The Commonwealth Secretariat Publishers".
- Cross, T.L. (2002). "Competing with myths about the social and emotional development of gifted students". *"Gifted Child Today"*, 25 (3), 44-45 en 65.
- Davidson, J. (1996). "Meeting state mandates for gifted and talented: Iowa teacher preperation programs". *"Roeper Review"*, 19 (1), 41-43.
- De Bruyn, F. (1991). *'n Ondersoek na die identifisering van begaafdheid by leerlinge in primêre skole wat onder die Kaaplandse Onderwysdepartement ressorteer, met besondere verwysing na die problematiek rondom 'n operasionele definisie en die gevolglike invloed hiervan op die identifiseringsproses*. Ongepubliseerde Magister-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Departement van Onderwys. 2001. *"Education White Paper 6. Special Needs Education: building an inclusive evaluation and training system"*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Departement van Onderwys. 2002. *"Revised National Curriculum Statement Grade R-9 (Schools)"*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Dewar, M. (1986). *"Gifted education and ideology: The growth of the gifted education movement in South Africa"*. Ongepubliseerde Magister-verhandeling, Universiteit van Kaapstad, Kaapstad.

"DfES (The United Kingdom Department for Education and Skills)". Afgelaai 4 November 2008, van <http://www.dfes.gov.uk>

"DfES (The United Kingdom Department of Education and Skills)". "*Able pupils: an overview (module 1)*". Afgelaai 11 November 2008, van <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/downloader/f5cf4cd30ceb9d60b67b0cef529af87c.pdf>

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2006). "*Educational Psychology in Social Context*" (3de Uitgawe). Suid Afrika: Oxford Universiteit Drukkers.

Dracup, T. (2003). "An outline of England's stratgey for gifted and talented education". "*Gifted Education International*", 17 (2), 112-119.

Durrheim, K. (2006). "Research Design" In Terre Blanche, M., Durrheim, K., Painter, D. "*Research in Practice*". (2de Uitgawe, pp. 33-59). Kaapstad: Universiteit van Kaapstad Drukkers.

Du Toit, E.R. & Du Toit, G.F. (2004). "Understanding Outcomes-Based Education". In Maree, J.G. & Fraser, W.J. (Reds.), "*Outcomes-Based Assessment*". Sandown: Heinemann Uitgewers.

Ebersöhn, L. & Maree, J.G. (2006). "*Demonstrating resilience in an HIV&AIDS context: An emotional intelligence perspective*". Afgelaai 27 Julie 2009, van http://www.up.ac.za/dspace/bitstream/2263/3272/1/Ebersohn_Demonstrating%282006%29.pdf

Engelbrecht, P. (1999). "A theoretical framework for inclusive education". In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Reds.), "*Inclusive education in action in South Africa*" (pp.3-11). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Engelbrecht, P., Cilliers, C., Smit, G., Ackermann, C., Hall, R., Newmark, R. & Rossouw, W. (2001). *Studiegids: Opvoedkundige ondersteuning in inklusiewe skole*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Engelbrecht, P. (2007). "Creating collaborative partnerships in inclusive schools". In Engelbrecht, P. & Green, L. (Eds.), *"Responding to challenges of inclusive education in Southern Africa"* (pp.175-184). Van Schaik Uitgewers. Pretoria.

Engelbrecht, P & Green, L. (2007). "Responding to the challenges of inclusive education: an introduction". In Engelbrecht, P. & Green, L. (Eds.), *"Responding to challenges of inclusive education in Southern Africa"* (pp.82-100). Van Schaik Uitgewers. Pretoria.

Eriksson, G. (2008). "American and South African Students Pal up during a UCF Study Abroad in South Africa". Afgelaai 24 Augustus 2008, van <http://reach.ucf.edu/~cpaw/ReportRSA%20.htm>

Freeman, J. (2002a). *"Out-of-School educational provision for the gifted and talented around the world. A report for the Department of Education and Skills (DfES). Part one: The research"*. Afgelaai 19 Augustus 2008, van <http://www.joanfreeman.com/content/Text%20part%20one.pdf>

Freeman, J. (2002b). *"Out-of-School educational provision for the gifted and talented around the world. A report for the Department of Education and Skills (DfES). Part two: The conclusions"*. Afgelaai 19 Augustus 2008, van <http://www.joanfreeman.com/content/Text%20part%20two.pdf>

Freeman, J. (2004a). "Teaching the gifted and talented". *"Education Today"*, 54, 17-21.

Freeman, J. (2004b). "Giftedness and mild neurological disorders". *"ECHA News"*, 18 (6-8), pp.1-5.

Gallagher, J.J. (2002). "Gifted education in the 21st century". *"Gifted Education International"*, 16 (2), 100-110.

Gallagher, J.J. (2004). "No Child Left Behind and Gifted Education". *"Roeper Review"*, 26 (3), 121-123.

George, D. (2000). *"Gifted Education: Identification and Provision."* (4de Uitgawe.). Londen: David Fulton Uitgewers.

Grové, H. (1990). *'n Didaktiese analise van onderrigmodelle vir begaafde onderwys.* Ongepubliseerde Magister-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.

Gouws, M. (1983). *"Openbaringswyses van hoogbegaafde leerlinge – 'n psigopedagogiese perspektief"*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Green, L. (2001). "Promoting development during middle childhood". In Engelbrecht, P. & Green, L. (Reds.), *"Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning"* (pp.78-100). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Greene, M.J. & Margison, J. (2004). "Gifted Adolescent Social and Emotional Development: Teacher Perceptions and Practices". *"Roeper Review"*, 26(4), 236.

Hargrove, K. (2003). "Images of Teaching". *"Gifted Child Today"*, 26 (3), 62-64.

Harrison, C. (2004). "Giftedness in early childhood: the search for complexity and connection". *"Roeper Review"*, 26 (2), 78-85.

Henning, E. (2004). "Capturing data by interviewing" In Henning, E., Smith, B. & Van Rensburg, W. (Reds.), *"Finding your way in qualitative research"* (pp.50-80). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Hennning, E., Gravett, S. & Van Rensburg, W. (2004). *"Finding your way in academic writing"*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Hopkin, A.G. (2004). "Special Education in Botswana: Social inclusion or exclusion?" *"Botswana Journal of African Studies"*, 18 (1), 88-102.

Ivankova, N.V., Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2007). "Foundations and approaches to mixed methods research" In Maree, K. (Red.), *"First Steps in Research"*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Jansen, J. (2008, 23 November). Verras deur vreugde. *Rapport*, p.17.

Jansen, J. (1997, Maart). *"Why OBE will fail"*. Referaat gelewer by die "National Conference on Outcomes Based Education". Universiteit van Durban-Westville, Durban.

Jewell, P. (2005). "Gifted education in a democracy: refuting the critics". *"Gifted Education International"*, 19 (2), 107-113.

Johnson, B. & Green, L. (2007). "Thinking differently about education support". In Engelbrecht, P. & Green, L. (Reds.), *"Responding to challenges of inclusive education in Southern Africa"* (pp.159-173). Van Schaik Uitgewers. Pretoria.

Kelly, K. (2006). "From encounter to text: collecting data in qualitative research". In Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. (Reds.), *"Research in Practice"*. (2de Uitgawe, pp. 285-319) Kaapstad: Universiteit van Kaapstad Drukkers.

Kemp, A.T. (2006). "Teacher and student perceptions regarding the academic needs of gifted students: similarities, differences and recommendations". *"Gifted Education International"*, 22 (1), 31-50.

Knobel, R. & Shaughnessy, M.F. (2002). "Reflecting on a conversation with Joe Renzulli: about giftedness and gifted education". *"Gifted Education International"*, 16 (2), 118-126.

Kokot, S.J. (1992). *"Understanding Giftedness: A South African Perspective."* Durban. Butterworths.

Kokot, S.J. (1999). "Discovery Learning: founding a school for gifted children". *"Gifted Education International"*, 13 (3), 269-282.

- Kokot, S.J. (2001). "Overcoming Attention Problem in Gifted Students: A Neuro-Developmental Approach". *"Gifted and Talented International"*, 16 (2), 122-129.
- Kokot, S.J. (2005). "Addressing Giftedness". In Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. (Reds.), *"Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective"* (pp.369-485). Van Schaik Uitgewers. Pretoria.
- Kokot, S.J. (2008, 4 Junie). *"Cheetahs or Unicorns? The who and why of gifted education"*. Ope lesing gelewer by 'n vergadering van die "Southern African Association for Learning and Educational Difficulties (SAALED)". Kaapstad.
- Kruger, N. (1991). Die Wording van die Primêre Skoolkind. In Du Toit, S.J. & Kruger, N. (Reds.), *Die Kind. 'n Opvoedkundige Perspektief*. Durban: Butterworths Uitgewers.
- Landsberg, E. (2005). "Learning support". In Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. (Reds.), *"Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective"* (pp.61-77). Van Schaik Uitgewers. Pretoria.
- Lategan, M.M. (1986). *Onderwys vir die begaafde kind: 'n historiese pedagogiese deurskouing*. Ongepubliseerde Magister-verhandeling, UNISA, Pretoria.
- Lewis, A. (2001). "The issue of perception: some educational implications". *"Educare"*, 30 (1&2), 272-288.
- Lomofsky, L. & Skuy, M. (2001). *"Educational needs related to intellectual and cognitive difference"*. In Engelbrecht, P. & Green, L. (Reds.), *"Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning"* (pp.188-198). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Lorenzo, J.C. (2007). *"Is giftedness being identified among students of poverty?"* Ongepubliseerde Magister-verhandeling, Universiteit van Saskatchewan, Saskatoon. (M.Ed Proefskrif). Afgelaai 12 November 2008 van <http://library2.usask.ca/theses/available/etd-08152007-114915/unrestricted/FinalThesis.pdf>

Lourens, A. (2004). *Wetenskaplike skryfvaardighede. Riglyne vir die skryf van tesse en proefskrifte* (pp.106-112). SUN Drukkers. Stellenbosch.

McKenzie, J.A. & Loebenstein, H. (2007). "Increasing parental recognition and involvement". In Engelbrecht, P. & Green, L. (Reds.), *"Responding to challenges of inclusive education in Southern Africa"* (pp.186-203). Van Schaik Uitgewers. Pretoria.

McNally, S. (2005, Desember). "Excellence in Cities". *"CentrePiece"*. Afgelaai 11 November 2008, van <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/CP192.pdf>

Megay-Nespoli, K. (2001). "Beliefs and Attitudes of Novice Teachers regarding Instruction of Academically Talented Learners". *"Roeper Review"*, 23 (3), 178-182.

Merriam, S.B. (1998). *"Qualitative Research and Case Study Applications in Education"*. San Francisco: "Jossey-Bass Publishers".

Merriam, S.B. (2002). *"Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis"*. San Francisco: "Jossey-Bass Publishers".

Mertens, D. M. (2005). *"Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods"* (2de Uitgawe). Thousand Oaks, California: SAGE Uitgewers.

Moltzen, R. (2003). "Gifted education in New Zealand". *"Gifted Education International"*, 18(2), 139-152.

Moltzen, R. (2006). "Can 'inclusion' work for the gifted and talented?". In Smith, C.M.M. (Red.), *"Including the Gifted and Talented. Making inclusion work for more gifted and able learners"* (pp.41-55). Londen: Routledge Uitgewers.

Mönks, F.J. & Katzko, M.W. (2005). *"Giftedness: Concepts and applications"*. pp.187-201. Ongepubliseerde artikel (persoonlike oorhandig deur Mönks, F.J., in Nijmegen op 15 Maart 2005).

Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *"Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective"*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (1995). *"Hoogbegaafde kinderen thuis en op school"*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink Uitgewers.

Mouton, J. (2001). *"How to succeed in your Master's & Doctoral Studies"*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Mwamwenda, T.S. (2004). *"Educational Psychology. An African Perspective"* (3de Uitgawe). Heinemann Uitgewers.

Naicker, S.M. (2000). *"From apartheid education to inclusive education: The challenges of transformation"*. Referraat gelewer Junie 2000 by die "International Education Summit for a Democratic Society". Afgelaai 10 November 2008, van <http://www.wholeschooling.net/WS/WSPress/From%20Aparthied%20to%20Incl%20Education.pdf>

Naicker, S.M. (2005). "Inclusive education in South Africa. An emerging pedagogy of possibility". In D. Mitchell (Red.), *"Contextualizing Inclusive Education"* (pp.230-252). Londen en New York: Routledge Uitgewers.

"National Literacy Trust (of the United Kingdom)". *"Excellence in Cities"*. Afgelaai 12 November 2008, van, <http://www.literacytrust.org.uk/Database/secondary/excellence.html>

Ngara, C. (2008). *"Conceptions of giftedness and creativity from Africa: The Shona culture's perspective"*. Doktorale Verhandelng. Vancouver: Universiteit van British Columbia. Afgelaai 14 Oktober 2008, van http://dspace.library.ubc.ca/bitstream/2429/617/1/ubc_2008_spring_ngara_constantine.pdf

Odendal, F.F. (Red.). (1997). *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT)*. Johannesburg: Perskor.

Ofsted. Afgelaai 4 November 2008, van <http://www.ofsted.gov.uk>

Olivier, A. (1984). *Die kreatief begaafde kind*. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.

Oswald, M.M. (2001). *Die invloed van onderwysers se demokratiese waardes op hulle houding teenoor inklusiewe onderwys*. Ongepubliseerde Magister-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Oswald, M. (2007). "Training teachers to become inclusive professionals". In Engelbrecht, P. & Green, L. (Reds.), *"Responding to challenges of inclusive education in Southern Africa"* (pp.140-155). Van Schaik Uitgewers. Pretoria.

Patton, M.Q. (2002). *"Qualitative Research and Evaluation Methods"* (3de Uitgawe). Thousand Oaks, California: SAGE Uitgewers.

Praisner, C.L. (2003). "Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students With Disabilities". *"Council for Exceptional Children"*, 69 (2), 135-145.

"Radford House". Afgelaai 16 Julie 2008, van <http://www.radfordhouse.co.za>

Reber, A.S. & Reber, E. (2001). *"The Penguin Dictionary of Psychology"*. (3de Uitgawe). Penguin Uitgewers.

Reis, S.M. & Renzulli, J.S. (2003). "Research related to the schoolwide enrichment triad model". *"Gifted Education International"*, 18 (1), 15-39.

Renzulli, J.S. (2003). "The schoolwide enrichment model: an overview of the theoretical and organizational rationale". *"Gifted Education International"*, 18 (1), 4-14.

Republiek van Suid-Afrika. (1996a). "*Constitution of the Republic of South Africa*". Pretoria: Staatsdrukkery.

Republiek van Suid-Afrika. (1996b). *Suid-Afrikaanse Skolewet, Wetgewing 84 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Ribich, F., Barone, W. & Agostino, R. (1998). "Semantically different: preservice teachers' reactions to the gifted student concept". "*The Journal of Educational Research*", 91 (5), 308-312.

Sage, D. D. (1996). "Administrative strategies for achieving inclusive schooling". In S. Stainback, S. & Stainback, W. (Reds.), "*Inclusion: A guide for educators*" (pp. 105-116). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Sattler, J.M. (2002). "*Assessment of Children. Behavioural and Clinical Applications*" (4de Uitgawe). San Diego: Sattler Uitgewers.

Saunderson, C.P. (2006). *Onderwysers se sienings van gedragsprobleme in die hoërskool*. Ongepubliseerde Magister-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Schack, G.D. (2004). "Effects of a Creative Problem-Solving Curriculum on students of varying ability levels". In Treffinger, D.J. (Red.), "*Creativity and Giftedness*" (pp.125-140). Thousand Oaks, California: SAGE Uitgewers.

Shaughnessy, M.F. (2003). "A reflective conversation with James J. Gallagher". "*Gifted Education International*", 18 (1), 106-110.

Sherman, L. (1997). "Curiouser and curiouser". "*Northwest Education*". Herfs 1997. Afgelaai 30 Oktober 2007, van http://www.nwrel.org/nwedu/fall_97/article2.html.

Silverman, D. (2000). "*Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*". Londen: SAGE Uitgewers.

Smit, R. (Red.). (2008). *Reference Techniques: Harvard method and APA Style.*
Afgelaai 30 Julie 2009, van
<http://www.uj.ac.za/LinkClick.aspx?fileticket=iMfpK7lpJSM%3D&tabid=4187&mid=4916>

Smith, C. (2005, 4 Augustus). *"Paradigm shifts in inclusive and gifted education"*.
Referaat gelewer by die "Inclusive and Supportive Education Congress (ISEC)."
Universiteit van Glasgow. Skotland.

Smith, C. (2005). "Gifted Children in the primary Classroom". In *"Teaching gifted and talented pupils in the primary school"* (pp. 1-17). Londen: Paul Chapman Publishers.

Sutherland, M.J. (2006). "The early years setting – an inclusive framework". In Smith, C.M.M (Red.), *"Including the Gifted and Talented. Making inclusion work for more gifted and able learners"* (pp.56-68). Londen: Routledge Uitgewers.

Sytsma, R.E. (2003). "The schoolwide enrichment model around the world: an overview of component applications in five countries". *"Gifted Education International"*, 18 (1), 58-66.

Swart, E. & Pettipher, R. (2001). "Changing roles for principles and educators". In Engelbrecht, P. & Green, L. (Reds.), *"Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning"* (pp.30-44). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Swart, E & Pettipher, R. (2005). "A Framework for understanding Inclusion". In: Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. (Reds.), *"Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective"* (pp.3-23). Van Schaik. Pretoria.

Swart, E. & Pettipher, O. R. (2007). "Understanding and working with change". In Engelbrecht, P. & Green, L. (Reds.), *"Responding to challenges of inclusive education in Southern Africa"* (pp.101-117). Van Schaik Uitgewers. Pretoria.

Taylor, C.A. & Kokot, S.J. (2000). "The status of gifted child education in Africa". In Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R & Subotnik, R. (Reds.), *"International Handbook*

of *Research and Development of Giftedness and Talent*" (pp.799-815). Oxford: Pergamon Press.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (2006). "Histories of the present: social science research in context". In Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. (Eds.), *"Research in Practice"*. (2de Uitgawe, pp.1-17). Kaapstad: Universiteit van Kaapstad Drukkers.

Van der Horst, H. (2000). "A problem solving strategy for gifted learners in South Africa". *"Gifted Education International"*, 14 (3), 103-110.

Van der Westhuizen, C. & Maree, J.G. (2006). "Some thoughts on the training of teachers of gifted learners". *"Gifted Education International"*, 21 (2&3), 201-217.

Van Rensburg, W. (2004). "Theoretical frameworks, conceptual frameworks and literature reviews" In Henning, E., Smith, B. & Van Rensburg, W. (Eds.), *"Finding your way in qualitative research"* (pp.12-29). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Vialle, W. & Tischler, K. (2005). "Teachers of the gifted: a comparison of students' perspectives in Australia, Austria and the United States". *"Gifted Education International"*, 19 (2), 173-181.

Wallace, B. (2007). "A Reflective Conversation with Prof J G Maree". *"Gifted Education International"*, 23, 193-198.

Wallace, B. & Radloff, J. (1992). "Looking at giftedness in a developing country". *"Gifted Education International"*, 8 (2), 116-117.

Whitton, D. (2006). "The Training of Teachers of Gifted Students in Universities in Australia". *"Gifted Education International"*, 21, 190-200.

Willard-Holt, C. (2003). "Raising expectations for the gifted". *"Educational Leadership"*. Oktober 2003, 72-75.

Woolfolk, A. (2007). *“Educational Psychology”* (10de Uitgawe). Ohio: Allan & Bacon Uitgewers.

Xolo, S. (2007). “Developing the potential of the gifted disadvantaged in South Africa”. *“Gifted Education International”*, 23, 201-206.

ADDENDMUM A



UNIVERSITEIT STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Victoriastraat 59
Stellenbosch
7600
31 Mei 2005

**DIE HOOF: ONDERWYS
(VIR AANDAG: DIREKTEUR: ONDERWYSNAVORSING)
WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT
PRIVAATSAK X9114
KAAPSTAD
8000**

Geagte Meneer

**INSAKE: AANSOEK OM VOORNEMENDE NAVORSING BINNE WKOD-
SKOLE TE ONDERNEEM**

Ek is tans besig met navorsing met die oog op die verwerwing van 'n M.Ed Psig – graad aan die Universiteit van Stellenbosch. Die onderwerp van my navorsingsprojek lui soos volg: *Die persepsies van laerskoolopvoeders binne die Stellenbosch-omgewing, oor leerders wat begaafd is.*

Hierdie navorsingsprojek word onderneem om sodoende die laerskoolopvoeder binne die Stellenbosch-omgewing te bemagtig, wat betref die identifisering en hantering van die begaafde leerder in die skoolkonteks. Ek beoog om hierdie navorsings-ondersoek binne die volgende laerskole (steekproefskole) in die Stellenbosch-omgewing te doen:

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED] en [REDACTED]

Aangesien hierdie navorsingsprojek 'n studie van beperkte omvang is, word geen plaasskole ingesluit in hierdie steekproef nie.

Om hierdie navorsingsprojek te laat realiseer, is dit dus van uiterste belang om bepaalde inligting vanuit die steekproefpopulasie te bekom. Die steekproefpopulasie vir hierdie navorsingsprojek bestaan uit nege laerskole in die Stellenbosch-omgewing wat vanuit verskillende diverse sosio-ekonomiese agtergronde afkomstig is. Sodra goedkeuring om navorsing binne die skole te

Departement Opvoedkundige Sielkunde • Department of Educational Psychology

Privaat Sak/Private Bag X1 • Matieland 7602 • Suid-Afrika/South Africa
Tel +27 21 808 2306 • Faks/Fax: +27 21 808 2021

onderneem ontvang is, gaan hierdie skole genader word om vrywilliglik deel te neem aan die navorsingsprojek. Twee intermediêre opvoeders, asook die bepaalde skoolhoof vanuit elke steekproefskool, vorm deel van die steekproefpopulasie. Binne hierdie nege steekproefskole gaan daar gebruik gemaak word van twee fokusgroep-onderhoudsessies waaraan slegs die opvoeders gaan deelneem, asook nege individuele onderhoude met die skoolhoofde.

Ek beoog dus om 'n empiriese, kwalitatiewe ondersoek in die derde kwartaal van die skooljaar 2005 te onderneem. Daarna sal die inligting verwerk word, en indien dit nodig geag word, sal addisionele individuele onderhoude gereël word om die data te verifieër en triangulasie te verseker.

Voorlopig is ek besig met my literatuurstudie, en daarom is daar tot op hede geen voorbeelde van die onderhoudsvrae beskikbaar nie. Nadat die literatuurstudie voltooi is, beoog ek om sinvolle oop vrae vir die onderhoudskedule te formuleer. Indien u dit sou verlang, is ek bereid om dan die onderhoudskedule so spoedig moontlik aan u beskikbaar te stel?

Alle inligting wat ingewin word tydens die navorsingsprojek, sal eties korrek hanteer word om sodoende die deelnemer te beskerm en die geldigheid en betroubaarheid van die data te verseker. Anonimiteit en konfidensialiteit sal ook hoog geag word en inligting wat vanuit die steekproefskole ingewin word, sal met uiterste sensitiwiteit en vertroulikheid hanteer word.

Toestemming onderhewig aan sekere voorwaardes van die Wes-Kaapse Onderwys Departement, is dus noodsaaklik, voordat skole genader word om deel te neem aan hierdie navorsingsprojek.

Graag verneem ek of u so vriendelik sal wees om my so spoedig moontlik in kennis te stel oor u besluit.

Vriendelike groete

Die uwe

Navorser: Me.J. de Villiers
M.Ed (Psig) II

Universiteit van Stellenbosch

Studieleier: Me. M. Oswald
Dosent:Opvoedkundige
Sielkunde

Universiteit van Stellenbosch

ADDENDMUM B

Navrae
Enquiries **Dr RS Cornelissen**
IMibuzo

Telefoon
Telephone **(021) 467-2286**
IFoni

Faks
Fax **(021) 425-7445**
IFeksi

Verwysing
Reference **20050719-0058**
ISalathiso



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISEBE leMfundo leNtshona Koloni

Ms J. De Villiers
University of Stellenbosch
Private Bag X1
MATIELAND
7602

Dear Ms J. De Villiers

RESEARCH PROPOSAL: DIE PERSEPSIES VAN LAERSKOOLOPVOEDERS BINNE DIE STELLENBOSCH-OMGEWING, OOR LEEDERS WAT BEGAAFD IS.

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **19th July 2005 to 23rd September 2005.**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December 2005).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr R. Cornelissen at the contact numbers above quoting the reference number.
8. A photocopy of this letter is submitted to the Principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the following schools: [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Education Research.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:
The Director: Education Research
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Ronald S. Cornelissen
for: **HEAD: EDUCATION**
DATE: 19th July 2005

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /
NCEDA UBHALE IINOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

INBELSENTRUM /CALL CENTRE

INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22
VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎ 0800 45 46 47

ADDENDMUM C

Geagte Meneer

Hiermee volg die beloofde navorsingsbrief waarin ek my navorsingsprojek se vereistes op u en u opvoeders kortliks verduidelik.

Saam met die navorsingsbrief word die beoogde Onderhoudskedule vir die 3de kwartaal ingesluit. Dis **belangrik** dat u hierdie datums onder die aandag bring van die twee “vrywillige” Grondslagfase-opvoeders wat (soos bespreek) gaan deelneem aan die navorsing.

Die volgende is ‘n opsomming van die verwagtinge wat my navorsing op u skool gaan plaas:

1. **Twee Grondslagfase Opvoeders gaan elk een fokusgroepsessie** (maksimum 2 ure) bywoon by Stellenbosch Universiteit departement Opvoedkunde (GG Cilliers Gebou) op een van die volgende datums (van u keuse).
 Alternatiewe Datum Nr. 1: Vrydag 22 Julie
 Alternatiewe Datum Nr. 2: Woensdag 27 Julie
2. **Een onderhoud met u, die Skoolhoof**, by u skool (die datum hiervan sal ek telefonies met u bevestig - u is welkom om aan my ‘n paar voorstelle deur te gee wat voor middel Augustus u sou pas).
3. **‘n Addisionele opvolgonderhoud (indien nodig** vanuit my aanvanklike verwerking van die data) met een van u opvoeders of uself.

U MOET DUS ASSEBLIEF VOOR DIE EINDE VAN DIE 2DE KWARTAAL AANDUI:

- Watter **fokusgroepsessie datum** vir u opvoeders pas (en dit aanteken en hul in kennis stel dat hulle nie ander afsprake in daardie tydgeleuf inpas nie);
- Die volledige **name en**
- **voorkeur kontakbesonderhede van die twee grondslagfase opvoeders.**

Hierdie name, kontakbesonderhede en ooreenstemmende datums, moet **asseblief voor die einde van die 2de kwartaal deurgegee word aan my** (verkieslik per e-pos).

Ek stuur graag nou hierdie aanvrae aan u sodat u die navorsing in u 3de kwartaal se program kan inpas en dit juis so min as moontlik inbraak sal maak op u aktiwiteite.

Ek is beskikbaar op my selfoon of e-pos adres indien u enige vrae sou hê: moet asseblief nie huiwer om my te kontak nie.

Weereens dankie vir u samewerking. U betrokkenheid word opreg waardeer.

Vriendelike Groete
 Jeanne-Marié de Villiers

ADDENDMUM D

VRYWARINGSdokument vir NAVORSING

TITEL VAN NAVORSINGSPROJEK: LAERSKOOLOPVOEDERS SE SIENINGS
VAN LEERDERS WAT BEGAAFD IS.

NAVORSER: JEANNE-MARIÉ DE VILLIERS

VERKLARING DEUR DEELNEMER:

EK, DIE ONDERTEKENDE, _____ (naam)

(ID nommer:)- _____

VAN (adres:)- _____

BEVESTIG Hiermee soos volg:

1. Ek is genooi om aan die bogenoemde navorsingsprojek deel te neem, wat deur die Departement Opvoedkundige Sielkunde van Stellenbosch Universiteit, onderneem word.
2. Die doel van die navorsing is aan my verduidelik.
3. Die bogenoemde informasie is aan my verduidelik deur _____ - (naam van relevante persoon)
in Engels / Afrikaans en ek is hierdie taal magtig.
4. Geen druk is op my uitgeoefen om toestemming tot deelname te gee nie.
5. Deelname in hierdie studie sal nie lei tot enige ekstra koste vir my nie.

Geteken: _____ (naam)

te _____ (plek), op _____ (datum)

Handtekening van Getuie: _____ (naam)

VERKLARING DEUR NAVORSER:

Ek, _____, verklaar dat
ek die informasie in hierdie dokument verduidelik het aan: _____
(naam van deelnemer).

Geteken:

Jeanne-Marié de Villiers
Opvoedkundige Sielkundige Intern

Geteken:

Mev. M. Oswald
Studieleier
Opvoedkunde Fakulteit
Opvoedkundige Sielkunde Departement
Stellenbosch Universiteit

ADDENDMUM E

***DIE SIENINGS VAN
LAERSKOOLOPVOEDERS EN -SKOOLHOOFDE
VAN LEERDERS WAT BEGAAFD IS***

Onderhoudsgids vir Fokusgroep en Individuele onderhoude

1. Hoe definieer u 'n leerder wat begaafd is?
2. Hoe identifiseer u 'n leerder wat begaafd is?
3. Het u binne u onderwysopleiding enige leiding ontvang oor hoe om 'n leerder wat begaafd is toepaslik te onderrig?
4. Binne die huidige klaskamerkonteks, wat sou u sê is die moontlike hindernisse wat die leerder wat begaafd is inperk en verhoed om optimaal te ontwikkel?
5. Sou u sê dat die huidige kurrikulum wat gebaseer is op Uitkomsgebaseerde Onderwys, leerders wat begaafd is die geleentheid bied om hul volle potensiaal te ontwikkel?
6. In u hoofstroomskool / klaskamer, word daar enige spesifieke aanpassings gemaak vir leerders wat begaafd is?
7. Wat is u siening oor inklusiewe onderwys in Suid-Afrika?
8. Wat is u skool se siening oor inklusiewe onderwys in Suid-Afrika?
9. Word leerders wat begaafd is binne die huidige inklusiewe onderwysstelsel geakkomodeer, ten einde hul optimale potensiaal te ontwikkel?

ADDENDMUM F

1141
1142
1143
1144
1145

gesê het 'n mens kan ook net soveel doen.
Daar is perke, daar is so baie ander dinge
wat ook in 'n klas gebeur. Ja, so daar is
definitief ouers wat druk uitoefen maar die
meerderheid nie.

hindernisse
↳ opv. oorweldig

Opvoeder kan net soveel dan
↳ perke

oerdruk

O: Okay. Is daar nog meer insette? Goed binne
vandag se klaskamer konteks wat sou u sê
is die moontlike hindernisse wat die
begaafde leerder inperk en verhoed om
optimaal te ontwikkel. Wat is die moontlike
hindernisse in vandag se klaskamer konteks
wat daardie begaafde leerder inperk en
verhoed om optimaal te ontwikkel?

A2: Ek sou sê ons klas groottes in sekere skole
is daar so baie kinders in een klas die
juffrou kan eenvoudig net nie by daai kind
ook ekstra uitkom nie. Dit is nou presies wat
wat A7 gesê het. Sy het gesê uhm jy
weet, kry net eers almal tot op daai vlak dat
hulle kan aangaan, uhm so dit is die eerste
inperking sou ek sê. Die tweede ene is dat
die leermateriaal wat aangebied word dalk
nie vir hulle uhm genoegsaam stimuleer nie,
'n uitdaging vir hulle is nie en dan lê dit by
die onderwyseres se skuld dat ons moet
meer diferensieer, meer in sekere goed, ja
meer diferensieer net eenvoudig en 'n derde
ding sou ek dalk dink, dat die kind is dalk
emosioneel uhm nie op so vlak dat hy wel
ekstra werk of ekstra goed kan baasraak op
daardie oomblik nie. Ek dink nou spesifiek

Hindernis

↳ opv. oorweldig

Hindernisse: (klagte)

→ Groot klas

→ Leermateriaal ≠

stimulerend genoeg nie
(baie genoeg nie)

Opvoeder se rol = NB
hierin.

→ Beg. (L) ≠ emos.

in staat om ekstra

aan te hanteer / ekstra
werk baas te raak nie.

onstimulerende

leermateriaal

emos. onryp

- 1234 by die res te bly omdat hy nie anders wil
 1235 wees nie, maar my oordeel is dit byna altyd
 1236 daai kinders wat wat emosioneel, want ek
 1237 ken die seuntjie na wie sy verwys uhm dit dit
 1238 lê byna altyd op 'n emosionele vlak.
 1239 D: Mm.
 1240 A3: Die verstand is daar en die als is daar maar
 1241 die emo, emosioneel kan hy nie in die groep
 1242 handhaaf nie. Ek het ook so ene wat hom
 1243 heeltemal dom hou om net deur die groep
 1244 aanvaar te word terwyl ek weet hy kan baie
 1245 baie meer doen.
 1246 O: A1, dit klink of jy saamstem?
 1247 A1: Ek stem saam, maar wat ek nou net gesê
 1248 het wil ek weer byvoeg dat as dit 'n dogter
 1249 was ...
 1250 A1: (Oorvleuel) Was dit anders.
 1251 A1: dan was dit beslis 'n ander prentjie.
 1252 D: Mm.
 1253 A3: Ja.
 1254 A1: Ons dogters is emosioneel baie ryper.
 1255 A3: As hulle klein is.
 1256 A1: As hulle klein is.
 1257 A3: Dit bly nie by tieners dieselfde nie.
 1258 A1: (Oorvleuel) Tot Graad 1 of 2 vlak. Ek wil
 1259 amper sê tot Graad 3 of 4 vlak.
 1260 A1: (Oorvleuel) Ek wil amper sê op grondslag
 1261 fase is ons dogters baie ryper.
 1262 O: A5.
 1263 A5: Ek dink ons omstandighede, ons
 1264 verskillende omstandighede kyk by ons bv
- sosiaal konformeer
- emosionele onrypheid
- sosiaal konformeer
- Sosiale aanvaarding
 (wil inpas → hou homdf
 dom...)
- geslag (gender)
- LW: Geslagte = verskill.
- Dogters = emos. baie ryper
 (op jong ouderdom)
 op Grondslagfase
- geslag
- Gr. 1-3 Dogters emos.
 ryper
 vs.
 seuns.
- Verskill. sos.-ekonom.
omstandighede
 (Beperkte voorrade,
 fasiliteite ens.)
- omstandgh

1203 op die begaafde kind, want hy ^{hy} is so
 1204 opgestres en verstaan en jy jouself so dat
 1205 daar ook van die opvoeder af oor die klas
 1206 dissipline gaan. Ek wou maar net sê die
 1207 dissipline.

1208 O: Dankie. Is daar nog moontlike hindernisse
 1209 waaraan julle kan dink wat daai begaafde
 1210 leerder inperk?

1211 A1: Ek dink aan 'n spesifieke seuntjie wat ek
 1212 nou in my klas het uhm ek het netnou ook
 1213 na hom verwys dat ek vir hom ekstra werk
 1214 gee wat hy nie wil doen nie, want hy wil
 1215 soos die ander wees so ek voel, ek dink hy
 1216 ervaar 'n bietjie groepsdruk op die stadium.
 1217 Hy wil nie uitgesonder wees nie, hy wil niks
 1218 meer as hulle wees nie, hy sal sy werk lyk,
 1219 sy boek lyk swakker inteendeel. Sy boek is
 1220 glad nie, uh dis glad nie die beeld wat ek
 1221 wou gehad het hy moet uitdra nie. Ek sou
 1222 wou gehad het sy boek moet totaal anders
 1223 lyk as wat dit op die oomblik lyk. So as ek
 1224 nou daai boek, of as iemand deur my boeke
 1225 blaai sal hulle definitief nie sy boek uithaal
 1226 as die begaafde kind in my klas nie omdat
 1227 hy soos hulle wil wees funksioneer hy baie,
 1228 is sy boeke is definitief op 'n baie laer vlak
 1229 as wat hy eintlik kan funksioneer.

1230 O: A3.

1231 A3: Ek het aan die begin, ek het dit van die
 1232 begin af mos genoem dat jy partykeer kry
 1233 dat die begaafde een hom juis kan wys om

sosiaal konformer

→ Sosiale konformasie
 wil nie anders wees
 nie. ∴ Funksioneer
 deelbevoeg swakker.

→ sluimer

- 1234 by die res te bly omdat hy nie anders wil
 1235 wees nie, maar my oordeel is dit byna altyd
 1236 daai kinders wat wat emosioneel, want ek
 1237 ken die seuntjie na wie sy verwys uhm dit dit
 1238 lê byna altyd op 'n emosionele vlak.
 1239 D: Mm.
 1240 A3: Die verstand is daar en die als is daar maar
 1241 die emo, emosioneel kan hy nie in die groep
 1242 handhaaf nie. Ek het ook so ene wat hom
 1243 heeltemal dom hou om net deur die groep
 1244 aanvaar te word terwyl ek weet hy kan baie
 1245 baie meer doen.
 1246 O: A1, dit klink of jy saamstem?
 1247 A1: Ek stem saam, maar wat ek nou net gesê
 1248 het wil ek weer byvoeg dat as dit 'n dogter
 1249 was ...
 1250 A1: (Oorvleuel) Was dit anders.
 1251 A1: dan was dit beslis 'n ander prentjie.
 1252 D: Mm.
 1253 A3: Ja.
 1254 A1: Ons dogters is emosioneel baie ryper.
 1255 A3: As hulle klein is.
 1256 A1: As hulle klein is.
 1257 A3: Dit bly nie by tieners dieselfde nie.
 1258 A1: (Oorvleuel) Tot Graad 1 of 2 vlak. Ek wil
 1259 amper sê tot Graad 3 of 4 vlak.
 1260 A1: (Oorvleuel) Ek wil amper sê op grondslag
 1261 fase is ons dogters baie ryper.
 1262 O: A5.
 1263 A5: Ek dink ons omstandighede, ons
 1264 verskillende omstandighede kyk by ons bv
- sosiaal konformeer
- emosionele onrypheid
- sosiaal konformeer
- Sosiale aanvaarding
 (wil inpas → hou homdf
 dom...)
- geslag (gender)
- LW: Geslagte = verskill.
- Dogters = emos. baie ryper
 (op jong ouderdom)
 op Grondslagfase
- geslag
- Gr. 1-3 Dogters emos.
 ryper
 vs.
 seuns.
- Verskill. sos.-ekonom.
omstandighede
 (Beperkte voorrade,
 fasiliteite ens.)
- omstandgh

Sijteen

- 1265 ons met beperkte voorrade. Ons het nie 'n
 1266 biblioteek nie.
 1267 (Oorvleuel) Hoes
 1268 A5: en die voorregte wat ander het met
 1269 rekenaar
 1270 D: Mm.
 1271 A5: wat ons kinders nou, wat jy nie die kind se
 1272 potensiaal kan waar jy vir hom kan sê gaan
 1273 haal 'n boek in die biblioteek of gaan jy kan
 1274 'n bietjie by die rekenaar gaan sit of dit dit
 1275 strem vir ons in ons omgewing alweer.
 1276 O: Goed.
 1277 A3: Ek wil net die laaste
 1278 O: (Oorvleuel) A3
 1279 A3: iets byvoeg wat ek dink is die is die groot
 1280 groep kinders wat wat jy moet trek, optrek
 1281 soos sy ook, wie het genoem, om net, jy,
 1282 om op die standaard te kom dink ek is rerig
 1283 tot nadeel van die begaafde.
 1284 D: Mm.
 1285 A3: Ja.
 1286 O: Reg. Sal u sê dat ons kurikulum wat
 1287 gebaseer is op uitkoms gebaseerde
 1288 onderwys die begaafde leerder die
 1289 geleentheid bied om sy volle potensiaal te
 1290 ontwikkel. Bied UGO vir daai begaafde kind
 1291 die geleentheid om sy volle potensiaal te
 1292 ontwikkel. Ek wil graag so veel as moontlik
 1293 insette ook hier kry.
 1294 A1: Ek sal graag.
 1295 O: A1.

omstandgh

A.g.v. ↓ soos-ekon. welstand
 v. sekere skole = daar nie
 geleentheid om beg. ①
 se potensiaal te ontw. nie

→ Groot klasse vereis
 groot aandagverdeling
 van opvoeder

↓
 tot nadeel v. beg. ①

Hindernis

↳ opv. onweldig
 ↳ groot getal ①
 ↳ ~~te veel insette~~
 LSEN vs B. larder

① met drie leerbeheftes

ADDENDMUM G

DEFINIEER BEGAAFDE LEERDER	HOE WORD BEGAAFDE LEERDER IDENTIFISEER?	TOEPASLIKE BLOOTSTEL-LING IN BEGAAFD-HEIDSONDERRIG?	HINDERNISSE?	UGO GESKIK VIR BEGAAFDE LEERDER?	AANPASSINGS VIR BEGAAFDE LEERDER?	INKLUSIEWE ONDERWYS?	BEGF.LEERDER & INKL.ONDERWYS
<ul style="list-style-type: none"> Begaafdheid manifesteer kompleks. Begaafdheid nie noodwendig sigbaar / maklik herkenbaar nie. Leerder presteer bo verwagting bo eie ouderdoms-groep. Daar bestaan verskillende tipes begaafdheid. So 'n leerder staan uit: werk vinniger; toon hoër begrip; vra meer abstrakte vrae; kan werk goed oorverduidelik aan ander leerders. Begaafde leerder toon nie noodwendig tipiese kenmerke nie. Kan ook teenoorgestelde toon. Begaafde leerder presteer meer as ander leerders. Talent en Begaafd is twee verskillende konsepte. Begaafde leerders toon dikwels goeie leierseienskappe. Realisering van begaafdheid is afhanklik van ondersteuning van alle rolspelers en 	<p>Leerder staan uit bo eie ouderdoms-groep leerders— dus hy identifiseer homself.</p> <p>Begaafde leerders toon bepaalde kenmerke: begryp nuwe konsepte onmiddellik; toon diepgaande kennis oor onderwerp; toon besondere toegewydheid teenoor sekere onderwerp of belangstel-lingsveld; Het dryfkrag om sukses te beleef.</p> <p>Identifisering is kompleks, omdat alle begaafde leerders nie noodwendig presteer of die tipiese kenmerke van begaafdheid openbaar nie vanweë uiteenlopende redes.</p> <p>Hindernisse soos (ouer-onbetrokkenheid; swak huislike omstandighede; armoede; tekort aan geleenthede; vooropgestelde idees van ouers; opvoeders wat magteloos voel) inhibeer identifiseringsproses.</p> <p>Begaafdheid word verskillend geopenbaar tussen seuns en dogters (geslags-verskille).</p> <p>Volgens die HNKV se assessering-</p>	<ul style="list-style-type: none"> Beperkte blootstelling tydens opleiding – geen waarde. Opleiding fokus hoofsaaklik op gemiddelde leerder en leerder wat akademies suksel – dus remediëring. Geen blootstelling – slegs eie praktykervaring. Ervaring alleen is nie genoeg nie – kennis is ook nodig. Voor-diens blootstelling (veral in Grondslagfase) is noodsaaklik. Vorige onderwys-bedeling het blootstelling gegee en ondersteuning gebied (Onttrekking-stelsel). Leerder in grondslagfase hou van kollektiewe (behoort aan groep) gevoel en wil nie uitgesonder of ander behandeling kry nie. Hindernisse inhibeer identifisering en ondersteuning van begaafdheid. Hindernisse soos: opvoeder oorweldigend en perke tussen werksmassa (admin); te min onderrigtyd; beperkte opleiding en kennis; 	<ul style="list-style-type: none"> Opvoeder oorweldig, hulpeloos en gefrustreerd a.g.v. klaskamer-konteks en hindernisse. Te groot klasse en leerderdiversiteit om te hanteer. Dissipline probleme en gedragsprobleme in klas. Onstimulerende leermateriaal Begaafde leerder emosioneel onryp vir uitdagings. Moeilike huislike omstandighede van leerders. Opvoeder onvermoë om te individualiseer. Sosiaal konformeer ten koste van begaafdheid. Begaafdheid bly latent en word misken 	<ul style="list-style-type: none"> Ja: geskik vir alle leerders, veral begaafde leerders. UGO kenmerke: is leerder-gesentreerd; onderrigmetode s word nie beperk nie; bevorder selfvertroue by leerder; bevorder onafhanklike leer. Nadeel van UGO: vra meer ADMIN van opvoeder; onsekerheid of dit werklik self-werksaamheid by begaafde leerder bevorder? UGO slegs werk indien reg toegepas en verstaan word. Opvoeder speel belangrike fasiliterende rol in UGO – moet daarom begaafde leerder fasiliteer om te blom. Toepassing van UGO in grondslagfase vereis BAIE 	<ul style="list-style-type: none"> Gee ekstra uitgewerkte aktiwiteite of versnelde werk (volgende graad) vir begaafde leerder. Opvoeder se aanpasbaarheid en skep van geleenthede is noodsaaklik vir ontwikkeling van begaafde leerder. Onttrek soms begaafde leerders, maar met hulp van ander rolspelers (bibliotekaresse; ouers). Tydlike onttrekking = genotvol en verrykend vir begaafde leerder. Onttrekking in grondslagfase is normal vir res van leerders – maar ouderdom kan later rol speel. Ouer-ondersteuning is noodsaaklik. Skuldgevoel by opvoeders: wil meer doen vir 	<ul style="list-style-type: none"> Inklusiewe onderwys is goed – kweek groter bewustheid tussen leerders – sensitiewe voorbereiding vir samelewing. Verwys na leerders met gestremdhede wat in hoofstroomskole toegelaat word. Inklusiewe onderwys is redding vir mense in klein omgewing. Verwys nie net na gestremde leerders wat in skole toegelaat word nie, maar sluit klomp faktore ook in: taal, ras, verstand). Skole ontbreek inklusiewe missie. Opvoeders oorweldig met hindernisse (armoede; tekort aan toepaslike kennis en opleiding; oorvol klasse; 	<ul style="list-style-type: none"> Sukses hang grootliks van opvoeder af (persoonlike seining; gesindheid en toepassing van kennis). Hindernisse net te groot in klaskamers vir suksesvolle insluiting van begaafde leerder. Beleid en realiteit verwyder van mekaar. Opvoeder se stryd tussen individualisering en differensiasie. Erken: dit bly opvoeder se verantwoordelikheid om ekstra tyd in te ruim vir begaafde leerder en te differensieer.

<p>geskikte omgewingsfaktore.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders wat begaafd is het hoër IK i.v.m. eie ouderdomsgroep. • Begaafdheid (alle tipes) dui nie noodwendig op 'n hoë intellek (IK) nie. • Emos.IK is ook belangrik by begaafde leerder – nie net IK nie. 	<p>standaarde, behaal die begaafde leerder oorwegend 'n 4 volgens die kodering-stelsel.</p> <p>Opvoeder speel kardinale rol in identifisering en ontwikkeling van begaafdheid.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 	<p>te groot klasse; te groot leerderdiversiteit om aan te spreek; hulpbron-tekort.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beperkte opleiding kan lei tot miskenning van begaafdheid en latente potensiaal wat verlore gaan. • Toepaslike onderrigmetodes soos differensiasie behoort gebruik te word. • Slegs 'n vermeerdering van klaswerk sonder differensiasie en toepaslike uitdagings kan lei tot passiwiteit en gedragsprobleme by begaafde leerders. • Behandel soms volgende graad se werk (versnel deur skoolwerk, maar nie in graad nie). • Verlede is begaafde leerders saamgroepeer en onderrig. Hulle is ook versnel deur graad. • Begaafde leerders kan onttrek word, maar vereis toepaslike onderrig en stimulering, anders ontaard klas in gedrags-probleme. • Realiteite in klaskamers is: opvoeders bestee tyd en moeite aan leerder wat sukkel. Daar is nie tyd of energie vir begaafde leerder nie. • Skuldgevoel ontwikkel 	<p>deur rolspelers (kennis tekort; onvermoë om begaafdheid te identifiseer).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Begaafdheid word verskillend geopenbaar tussen verskillende geslagte. • Uitdagende omstandighede (armoede; misdaad). • Meer-tyd leerder (LSEN-leerder) vereis meer individuele aandag en tyd. • Oueronbetrokkenheid en tekort aan ondersteuning. • Opvoeders oorlaai met ADMIN. • Selfondersoek -leemte by opvoeders. • Onderrigtyd word ingekort deur sosiale aktiwiteite (fondsinsamelings). • Druk en min ondersteuning vanaf die 	<p>leiding van opvoeders.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hindernisse soos armoede en klasgrootte beperk die suksesvolle toepassing van UGO, veral vir begaafde leerder. • Ou Model C skole meer geskik en toegerus vir UGO – meer hulpbronne en ower-ondersteuning. • UGO en assessering-standaarde is nie spesifiek vir begaafde leerder ontwerp nie – maar vir alle leerders (bereikbaar te wees). • Assessering-standaarde dui nie ware refleksie van begaafde leerder se potensiaal nie. • Debat oor huidige kodes: leerder wat 'n 4 kry is nie noodwendig begaafd nie – hy kan dalk net hard gewerk het? • Kodestelsel 	<p>begaafde leerder, maar is oorweldig.</p>	<p>hulpbron-tekort; te min ondersteuning (OBOS-spanne); leerderdiversiteit (taal)).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders met sekere gestremdhede (verstandelik) behoort in spesiale skole geakkommodeer te word. • Rol van spesiale skole = steeds belangrik. • Opvoeders bekommerd dat leerders in hoofstroom-skole ge"dump" gaan word. • Opvoederdruk word vermeerder met inklusiewe onderwys omdat dit baie meer TYD en ENERGIE van opvoeder vra. • Inklusiewe onderwys kan emosionele skade rig aan opvoeders (nie gereed; onbemaagtig; oorweldig deur hindernisse en min ondersteuning). • Teoretiese 	
--	--	---	--	---	---	---	--

		<p>by opvoeders vanweë afskeep van begaafde leerders.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder van begaafde leerder hoef nie self begaafd te wees nie. • Ideale opvoeder van begaafde leerder: koester en ontwikkel begaafdheid; motiveer en ondersteun leerder emosioneel. • Vroeë identifisering is noodsaaklik, maar begaafdheids-onderdig word beperk deur emosionele onrypheid van jong leerder. • Begaafdheids-ontwikkeling in grondslagfase (laerskool) behoort groter selfvertroue en emosionele vaardighede by leerder uit te bou. • 'n Begaafde leerder is nie noodwendig hardwerkend nie. • Ouer-miskonsepsie oor begaafdheid en ondersteunings-tekort plaas druk op opvoeders en leerder. 	<p>onderwys-sisteem.</p>	<p>plaas plafon op begaafde leerder se potensiaal-ontwikkeling.</p> <ul style="list-style-type: none"> • UGO se groepwerk is NB vir alle leerders – Dilemma: behoort sosiale ontwikkeling (sos.vardighede) ten koste van intellektuele ontwikkeling (kognit.vardighede) te geskied? • Groepwerk ontwikkel sosiale vaardighede en gevolglik leiers-eienskappe by begaafde leerder. • Waak teen misbruik maak van begaafde leerder in groepsverband. 		<p>toepassing van inklusiewe onderwys verskil drasties van praktiese toepassing daarvan in SA klaskamers.</p>	
--	--	--	--------------------------	---	--	---	--